



Digitized by the Internet Archive
in 2022 with funding from
University of Toronto

<https://archive.org/details/31761115510760>

CAI LHA
CSI
-76R23
V.2

49



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 2

**Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada**

(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research A

Critical analysis of
the methods and
instruments used in
evaluating progress
in learning a second
language

by

William F. Mackey
Robert Tousignant
with the collaboration of
Serge Normand
Michel Trahan
Michel Charbonneau

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
Language Training Programmes
Public Service of Canada

for the direction of

Gilles Bibeau

VOLUME 2

Research A

**Analysis of the Methods and
Used in Evaluating Progress
of a Second Language**

by

Sam F. Mackey
Robert Tousignant

in collaboration of

George Normand
Michel Trahan
Daniel Charbonneau

Public Service Commission
of Canada



Commission de la Fonction publique
du Canada

Staffing
Branch

Direction générale de la dotation
en personnel

Ottawa, le 27 février 1981

Ottawa, February 27th, 1981



1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	R Ps pr su se tra
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	R Si in B
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	R E te

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 2

Research A

**Critical Analysis of the Methods and
Instruments Used in Evaluating Progress
in Learning a Second Language**

by

William F. Mackey
Robert Tousignant

with the collaboration of

Serge Normand
Michel Trahan
Michel Charbonneau

ACKNOWLEDGEMENTS

It was not easy to compile all the facts necessary for a complete report. Our task would have proved impossible but for the co-operation of public servants at every level of federal administration.

We would therefore like to thank all those who helped us in our inquiries. In the course of many conversations, we had the pleasure of meeting people who were outstandingly devoted to their duties and often highly competent. We hope that they will read this report with the same objectivity with which we have conducted our inquiries and that they will make allowances where necessary. After all, the research concerns not individuals but institutions; not a group of personalities but a complete system. In the hope of improving this system, we agreed to undertake this task.

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
<u>FOREWORD</u>	1
<u>INTRODUCTION</u>	11
<u>CHAPTER I</u> <u>DEFINING THE PROBLEM</u>	15
1.1 THE PROBLEM OF EVALUATION.....	17
1.1.1 Evaluation within a general training programme.....	17
1.1.2 Evaluation in a language training programme.....	19
1.2 THE ELEMENTS OF OUR ANALYSIS.....	21
1.3 THE WORK METHOD ADOPTED.....	22
 <u>CHAPTER II</u> <u>ANALYSIS OF OBJECTIVES IN THE PUBLIC SERVICE</u> <u>LANGUAGE TRAINING PROGRAMME</u>	 25
2.1 GENERAL OBJECTIVES OF LANGUAGE TRAINING.....	29
2.1.1 How they appear.....	29
2.1.1.1 Policy objectives.....	29
2.1.1.2 Bilingual positions in the Public Service.....	31
2.1.1.3 The language requirements of these positions.....	33
2.1.2 How definitions were formulated.....	36
2.1.1.1 Positions and needs.....	36
2.1.1.2 Requirements and levels of bilingualism.....	38
2.2 SPECIFIC OBJECTIVES OF LANGUAGE TRAINING.....	41
2.2.1 What we mean by specific objectives.....	41
2.2.2 How the objectives of the Public Service programme are perceived.....	42
2.3 OBJECTIVES OF AN EMOTIONAL NATURE.....	50
2.4 CONCLUSIONS.....	52

<u>CHAPTER III</u>	ANALYSIS OF EVALUATION MECHANISMS AND INSTRUMENTS INVOLVED IN LANGUAGE TRAINING.....	55
3.1	THE MECHANISMS OF EVALUATION.....	59
3.1.1	The Orientation Service.....	59
3.1.2	The Evaluation Service.....	61
3.1.3	The Language Bureau.....	63
3.1.4	The Office of the Co-ordinator of the Official Languages Programme.....	66
3.1.5	Relations existing between these evaluation mechanisms.....	69
3.2	INSTRUMENTS USED FOR STUDENT ORIENTATION.....	72
3.2.1	The aptitude test.....	72
3.2.2	The test for auditory discrimination.....	73
3.2.3	The placement test.....	74
3.2.4	The orientation interview.....	75
3.3	THE LANGUAGE BUREAU TESTS.....	76
3.3.1	Language tests.....	76
3.3.1.1	Achievement tests.....	76
3.3.1.2	Control tests.....	79
3.3.1.3	Preparatory module to the LKE.....	80
3.3.2	The metrological qualities of these tests.....	80
3.4	CONCLUSIONS.....	84
<u>CHAPTER IV</u>	ANALYSIS OF THE LANGUAGE KNOWLEDGE EXAMINATION (LKE).	87
4.1	DESCRIPTION OF THE LKE 400B.....	91
4.1.1	Listening comprehension.....	91
4.1.2	Reading comprehension.....	92
4.1.3	Written expression.....	93
4.1.4	Oral expression.....	94

4.2	ANALYSIS OF THE LKE 400B.....	96
4.2.1	Links with the objectives of the official languages programme.....	96
4.2.2	The principal metrological characteristics of the LKE 400B.....	98
4.2.2.1	The authors' intentions.....	99
4.2.2.2	Priority metrological criteria.....	101
(a)	Validity of content.....	102
(b)	Power of discrimination.....	104
(c)	Predictive validity.....	105
(d)	Fidelity.....	107
4.3	CONCLUSIONS.....	110
<u>CHAPTER V</u>	<u>THE POLICY OF EVALUATING LANGUAGE COMPETENCE.....</u>	<u>113</u>
5.1	PRESENT POLICY.....	116
5.1.1	Overall evaluation of the language training programme.....	116
5.1.2	Evaluation of language learning.....	117
5.2	PRESENT TRENDS.....	119
5.3	CONCLUSIONS.....	121
<u>BIBLIOGRAPHY</u>		<u>125</u>
<u>ANNEXES</u>		<u>129</u>
1.	The development of language policy in Canada.....	131
2.	Final report on the LKE 400B, July 5, 1974.....	135
3.	Report on subjects relating to the official languages, September 23, 1974.....	139
4.	Extract from the Guy Plastre report on the meeting held by the BILC from May 12, to 16, 1975. (Pp. 3 and 4).....	145

LIST OF TABLES AND ORGANIZATION CHARTS

PAGE

TABLES

1.	2-profile taxonomic grid or R 707, DCI test.....	47
2.	Overall view of the Dialogue-Canada course.....	48
3.	Correlations existing between LKE 400B sub-tests.....	103
4.	Internal indicators of homogeneity of the LKE 400B.....	109
5.	Comparison of normal difficulties of LKE 400B items at two levels of administration.....	109

ORGANIZATION CHARTS

1.	The Orientation Service in the organization chart of the Public Service Commission.....	60
2.	The Evaluation Service in the organization chart of the Public Service Commission.....	62
3.	The Language Bureau in the organization chart of the Public Service Commission.....	64
4.	The Office of the Co-ordinator of the Official Languages Programme in the organization chart of the Public Service Commission.....	67

Foreword

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

Henry P. Edwards,	Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa.
L'I.F.G.,	L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology.
Raymond LeBlanc,	doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa.
William F. Mackey,	doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval.
Robert Tousignant,	doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal.

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

Pierre Cardinal,	M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study.
Michel Gilbert,	Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG.
Lorraine Lebeau,	L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG.

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

Introduction

INTRODUCTION

In the early stages of our research work, as soon as contact was made with language training officers working for the Government of Canada, we discovered that much criticism was being levelled at the language competence of candidates for bilingual positions with the Public Service.

Now, in any training programme, the evaluation mechanisms and instruments play an important role. For this reason, it was decided to undertake a systematic examination of the mechanisms and instruments used in the Public Service of Canada to evaluate the language competence of officers required to work in both of the country's languages.

To set our study within a broader theoretical framework, the first chapter will describe how the problem of evaluation forms part of a general training programme. This will enable us to identify the facets of the Public Service programme which will involve our analysis, that is:

- the objectives of this training programme;
- the evaluation mechanisms and instruments;
- the Language Knowledge Examination (L.K.E.) given to many public servants attempting to qualify for a bilingual position.

Sources of information will be given and our method of analysis described.

Because so much material must be examined, the results of our analysis will be presented in three separate chapters; the second which will review the objectives of learning French or English as a second language in the Public Service; the third which will discuss evaluation

mechanisms and instruments and the fourth which will relate exclusively to the Language Knowledge Examination (L.K.E.).

Our observations will reveal the framework of the policy applied to the evaluation of learning languages within the Public Service. This will be the subject of our fifth and last chapter.

This report will thus comprise an introductory chapter, three analytical chapters of the situation and one in the form of a conclusion. These five chapters are presented as follows:

- Chapter 1: Defining the problem;
- Chapter 2: Analysis of the language training objectives;
- Chapter 3: Analysis of the evaluation mechanisms and instruments;
- Chapter 4: Analysis of the L.K.E.;
- Chapter 5: Conclusions relating to the evaluation policy.

The time allocated to this part of the research did not permit inquiries in every section or sub-section of the Canadian Public Service's language training system. Nonetheless, we feel we have identified the principal aspects of the evaluation which have faults and need to be improved; this was the mandate conferred upon us.

CHAPTER I

Defining the Problem

CHAPTER 1

DEFINING THE PROBLEM

In the first chapter, we shall see how the problem of evaluation should be approached. We shall then identify the elements of our analysis and describe the work method adopted.

1.1. THE PROBLEM OF EVALUATION

In the language training programme of the Public Service Commission of Canada, general characteristics to be found in any training programme and in other language training programmes should be discernible.

In this study, then, our first concern is to consider how the problem of evaluation appears

- (1) in any training programme;
- (2) in a language training programme.

1.1.1 Evaluation in a training programme, in general

For most people, evaluate means "appreciate the value, the price, the importance of a thing" (Larousse). Thus, a property, damages involved in an accident, the profitability of a plant, and so on, may be evaluated.

To evaluate a training programme is to judge its efficiency, the quantity and quality of the results produced.

But an evaluation cannot be made emotionally, inclusively or intuitively; precise, concrete criteria, selected in advance, are needed.

Thus, the value of a property is established according to its site, its dimensions, the quality of the building materials, and so on ... The profitability of a plant will be evaluated from the number and the quality of the machines manufactured, their performance, their market value against their production cost, and so on ...

Evaluation of a training programme is also based on set criteria, that is, the objectives of this programme. To judge the value of a training programme, we must first ask how many persons are to be trained and in what areas competence is to be achieved; we must note whether the quantitative and qualitative results correspond to the fixed objectives.

But if the evaluation of a property or the profitability of a plant is possible through direct observation of concrete criteria, the evaluation of a training programme is done chiefly through the indirect observation of criteria which are far more difficult to observe.

In fact, what we attempt to evaluate in a training programme is the knowledge and competence acquired by persons who have benefited from this programme. But knowledge and competence cannot be easily observed; their scope, depth, quality and diversity can be measured only in terms of external changes. This is why the results of a training programme are evaluated through measurement techniques called tests or examinations which may take many forms.

These instruments of measurement do not measure in the true sense of the word; they simply permit observation of the reactions and behaviour of persons who accomplish specific tasks and thus judge indirectly what they know and what they can do, that is, their knowledge and competence.

Evaluation is thus always a subjective and qualitative process. But to increase its validity and objectivity, data of systematic observation or the results of tests and examinations are required. Observation techniques and instruments of measurement supply the necessary information. In the light of these data, it is then decided whether or not the objectives of the training programme have been achieved by an individual or group.

1.1.2 Evaluation of a language training programme

A language training programme usually teaches a new language. The evaluation of a language training programme will therefore consist in assessing the extent to which those who complete it know the language studied and are capable of using it to communicate with other persons.

The main difficulty in evaluating a language training programme arises from the fact that it is difficult to say what is meant by knowing another language. Learning a language is in fact a complex procedure which involves the acquisition of specific notions (vocabulary, grammar) and the development of various cognitive and psychomotor skills (reading, understanding, speaking, writing). Furthermore, knowledge of vocabulary, phrase structures and grammar rules do not necessarily correspond to the ability of communicating in a foreign language. In general, it is therefore difficult to say what is meant by knowing a language.

In short, we have to be more specific. If we want to evaluate especially the product of a language training programme, we must first specify learning objectives in great detail.

The analysis of students' needs permits logical identification of the skills which such a programme should develop and the language competence that it should achieve, and therefore determine clear and interesting learning objectives.

In fact, it depends whether a student takes up a new language in order to read easy or more difficult texts or publications, to travel occasionally or regularly in a foreign country where that language is spoken, or to work in that language every day at easy or difficult, simple or complex tasks; language content and specific levels of skill will be chosen accordingly, to become concrete objectives of the training programme. It will then be possible to devise instruments of measurement which can gauge the extent and depth of knowledge acquired, the nature and quality of skills developed.

In a language training programme, we must first and foremost identify students' needs, and then determine learning objectives as a function of their real needs. These objectives then become the basis of a whole training programme and form the main criteria for student evaluation.

Naturally, all the aspects of a training programme and the sum of all parts of this programme may also form the subject of the evaluation. The objectives set forward may be realistic or utopian, modest or ambitious; the personnel may be qualified or incompetent, conscientious or negligent; teaching equipment may be adequate or inadequate; training methods used may be modern or archaic, productive or ineffective, and so on. But, finally, what really counts in evaluation is the quality of results according to fixed objectives.

1.2 THE ELEMENTS OF OUR ANALYSIS

The elements of the language training programme for federal public servants which we must analyze are now easy to identify. Since we wish to analyze the mechanisms and instruments involved in this training, two questions arise spontaneously:

- what should public servants using the second language know and how can they become capable of using this second language in performing their duties in keeping with Government requirements so as to satisfy both the spirit and the letter of the law as expressed in the Official Languages Act?
- in what manner and with what instruments of measurement may we evaluate the acquisition of knowledge and skills needed to become bilingual in the Public Service. In other words: (1) What are the language training objectives of these public servants? (2) To what extent is the evaluation of their language competence a function of these objectives?

Our analysis will thus fall into three distinct parts:

- analysis of language training objectives; (Chap. 2)
- analysis of the evaluation mechanisms and instruments; (Chap. 3)
- analysis of the language knowledge examination, L.K.E. (Chap. 4)

In concluding the study, we shall give a brief overall assessment of the Public Service's language training programme. (See Chap. 5)

1.3 THE WORK METHOD ADOPTED

Having never had any relations whatsoever with any federal Government agencies, we have dealt with our work without any prejudice and adopted a relatively simple work method. In the first place, we tried to obtain as much information as possible relating to the objectives of the federal Government's language training programme, the evaluation mechanisms and instruments used in the Public Service. We then examined the data collected in the light of the principles of measurement and evaluation in education found in the serious works dealing with these questions.

We found the necessary information:

- by studying the official documents of the Treasury Board and the Public Service available in 1975;
- by questioning well-informed persons more or less closely involved in the process of evaluating language teaching;
- by examining data compiled by other groups associated with this project for research into the Public Service's language training programmes;
- by analyzing the instruments of measurement presently used before, during and after learning the second language.

Of the works which provided us with the theoretical framework for this study, that of Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings and George F. Madaus deserve particular mention since they summarize the thought of many authors concerning the measurement and evaluation of learning results, including a chapter on evaluation of the process of learning a second language. This outstanding work is called Handbook on

Formative and Summative Evaluation of Student Learning (933 p.) and Chapter 22, written by Rebecca M. Valette, Evaluation of Learning in a Second Language (40 p.).

As was to be expected, the documents studied and the persons questioned did not provide answers to all our questions with the degree of accuracy we would have wished. Thus, today, we shall not claim to have compiled all possible information and describe the situation as it was ten years before, as it has developed and as it appears today. We simply used, to the best of our knowledge, the information collected to produce an analysis intended to be logical and objective.

CHAPTER II

Analysis of Objectives in the Public Service Language Training Program

CHAPTER 2

ANALYSIS OF OBJECTIVES IN THE PUBLIC SERVICE LANGUAGE TRAINING PROGRAMME

As previously observed, the objectives of a language training programme affect all aspects of this programme since they justify the content of courses and learning methods and provide criteria for evaluating the results obtained. It is therefore important to define these objectives clearly and accurately so that their basis may be perceived.

But there is always a hierarchy linking the objectives of a training programme, some relating to the programme as a whole, others to its more important aspects, others to details. It is important to recognize this hierarchy and the internal coherence which must connect one objective to another to produce a harmonious and functional whole.

This prompted the authors of the training programmes and specialists in measurement and evaluation to produce certain rules for classifying objectives and propose frameworks for classification which were called Taxonomy of Educational Objectives¹.

Without concerning ourselves too much with such rules and classification frameworks, we may at least note that most objectives in a training programme fall within a continuum proceeding from the entirely general to the absolutely specific and that they may be grouped according to their nature in three major categories: cognitive objectives, affective objectives, psycho-motor objectives. Thus, in the Public Service's language training programme, we may consider that "training bilingual

¹ Benjamin S. Bloom
Taxonomy of Educational Objectives
New York, David McKay, 1956, 196 p.

public servants" is a general objective; but "providing bilingual services for the Canadian public" is still more general. "Teaching public servants to express themselves correctly in writing in the second language" is again more specific, less general. "Teaching how to formulate and apply the past participle conjugated with the auxiliary avoir" becomes more specific. "Acquiring a basic vocabulary, learning grammatical rules" are cognitive objectives which relate to the intelligence, memory, intellectual faculties. "Developing an interest in studying the second language" is an objective of the second order relating to a more profound change in the learner's personality. "Learning correct pronunciation, to speak with a natural rhythm and accent" are psycho-motor objectives which means that muscles of the phonatory system must be used.

To analyze the objectives of the Public Service language training programme, we shall in fact try to distinguish general objectives and the more specific objectives while emphasizing the importance of objectives of an emotional nature often neglected in favour of cognitive and psycho-motor objectives.

2.1 GENERAL OBJECTIVES OF LANGUAGE TRAINING

The language training programme of federal public servants results directly from the policy gradually developed since 1963 and made official by the Official Languages Act of Canada on July 9, 1969. The general objectives of the language training programme were thus originally merged with those of language policy and then with methods of implementing that policy. Now, the objectives of this policy are quite clear and the measures taken to apply it concretely are easy to describe, even if they are not always easy to justify.

To understand the objectives which concern us, we may therefore first try to see (1) how they appear in their present form and (2) how they have been defined.

2.1.1 How they appear

Three levels of general or fairly general objectives may be recognized without difficulty:

- the objectives of language policy considered overall;
- the positions which have been designated bilingual and are to become exclusively bilingual;
- the language requirements of these positions.

2.1.1.1 Policy objectives

These objectives appeared at an early stage in official government documents as, for example, in the House of Commons debates for the month

of May 1963, where the principle of perfect equality of the two official languages in verbal and written communications with the public and within the departments was recognized².

A statement made in the House of Commons by Prime Minister Lester B. Pearson in April 1966, clearly expresses the Government's desire to recruit and train bilingual public servants to set up its new language policy³.

After acceptance by Prime Minister P.-E. Trudeau of the Laurendeau Commission's recommendations in October 1968⁴ and promulgation of the Official Languages Act in 1969⁵, the Government's intentions became even more explicit and finally, in December 1972, the President of the Treasury Board presented the objectives of the federal Government's language policy in unequivocal terms. Here, we refer to the Hon. C. M. Drury's document:

"The Government's bilingualism policy is based on the premise that the right of English-speaking Canadians to use English and the right of French-speaking Canadians to use French must be protected. In terms of general policy, this means that a citizen should be able to deal with the Government of Canada in his own language and work for his Government in his own language. To achieve this objective, the Government has drawn up two policies: firstly, Canadians should be able to communicate with the federal Government and benefit from its services in the language of their choice, English or French. This means that in English-speaking areas, the Public Service must provide services for the public in English and that in French-speaking areas, the Public Service must provide services in French. In regions where both languages are used, whether in the National Capital Region, bilingual areas, or other regions where there is considerable demand for bilingual services, the Public Service must provide services for the public either in English or in French, as each citizen desires.

² See House of Commons, May 1963.
N.B. All official documents mentioned in Chapter 2 are listed in Annex 1: The development of language policy in Canada.

³ See Pearson, April 66

⁴ See Treasury Board, October 66

⁵ See Official Languages Act, July 69.

Secondly, Canadians in the service of the Government of Canada should, as a general rule, be able to work in the language of their choice. This equality of opportunity will exist in cases where supervision of employees and the common services they require, such as personnel services, will be provided in both languages. Regions where this supervision and these services may be provided in both languages will include the National Capital Region and any other region where both languages are in fairly common use, both in Government offices and in the community generally. Taking into account the present geographical distribution of English-speaking and French-speaking Canadians, those regions would at present include places such as Montreal, some other parts of Quebec, some parts of Eastern and Northern Ontario and some parts of Northern and North-Western New Brunswick. The Government has not as yet set a time limit for full implementation of this policy but at present it seems realistic to expect the desired results by 1978." (Trans.)⁶

There is no need for further discussion of the federal Government's objectives in language policy.

2.1.1.2 Bilingual positions in the Public Service

To enable Canadians to benefit from bilingual services and federal public servants to work in the language of their choice, the Government early undertook the task of introducing bilingualism in its own services and setting up a bilingual Public Service. A statement made by Mr. Pearson in 1966 gave clear expression to the Government's ambitions in the question of bilingualism in the Public Service. He said:

"In a diverse federal State such as Canada, it is important that all citizens should have a fair and equal opportunity to participate in the national administration and to identify themselves with, and feel at home in, their own national capital. The Government hopes and expects that, with a reasonable period of years, a state of affairs in the Public Service will be reached whereby: (a) it will be normal practice for oral or written communications within the Service to be made in either official languages at the option of the person

⁶ See Drury, Dec. 72.

making them, in the knowledge that they will be understood by those directly concerned; (b) the linguistic and cultural values of both English-speaking and French-speaking Canadians will be reflected through Civil Service recruitment and training; (c) the linguistic and cultural values of both English-speaking and French-speaking Canadians will be reflected through Civil Service recruitment and training; and (d) a climate will be created in which Public Servants from both language groups will work together toward common goals, using their own language and applying their respective cultural values, but each fully understanding and appreciating those of the other."⁷

Could the future of bilingualism in the federal services be described in more optimistic terms?

But statements of intention are scarcely enough. There was an immediate move to identify positions in the Public Service where knowledge and use of both French and English proved necessary to satisfy requirements of the law and the necessities of services supplied by a bilingual Public Service. Since this operation did not progress swiftly enough the Treasury Board set time limits and determined the percentages of bilingual employees (Anglophone or Francophone) which should be found at different levels of the Public Service. Thus, in 1971, the Chairman of the Treasury Board stated that for 1975, in the National Capital and in the bilingual districts, percentages of bilingual employees would be as follows:

- Executive category	60%
- Administrative and foreign service category	50%
- Administrative support category	35%
- Scientific and professional category	15%
- Technical category	15%
- Operational category	15% ⁸

⁷ See Pearson, April 1969.

⁸ See Drury, March 1971.

In December 1972, that is, 21 months later, the same President of the Treasury Board announced that the departments would be asked to identify the bilingual positions of their different services for December 31, 1973; and to guide them in the work of identifying these positions, he estimated at 100,000 approximately the number of positions in the Public Service in those regions where French and English are in current use and at 25,000 approximately the number of those who could be classified as bilingual. The Departments were then given five years to "designate" these positions as bilingual, that is, to find bilingual incumbents for these positions⁹.

In June 73, a Treasury Board circular supplemented earlier directives and listed positions where positions should be identified as bilingual to serve the public in the two official languages and ensure the use of those same official languages within the Public Service¹⁰.

Following this vast undertaking in which bilingual positions were to be identified and designated, the Hon. Jean Chrétien, the new President of the Treasury Board, published on November 21, 1974, a report which established the situation regarding bilingual positions on that date. In the Public Service as a whole, 169,576 unilingual English positions, that is, 60%, had been identified; 53,584 bilingual positions, that is, 19%; 35,566 unilingual French positions, that is, 13%, and 22,938 convertible positions, that is, 8%, where the use of French or English is equally permissible¹¹.

2.1.1.3 The language requirements of these positions

It was not enough to set as an objective finding bilingual incumbents for bilingual positions; there would have to be a statement

⁹ See Drury, December 72.

¹⁰ See Parliamentary Resolution, Circular 1973-88, June 73.

¹¹ See Chrétien, November 74.

on what type of language knowledge would be required from each public servant. This was clear to the Government, as is shown by this extract from Circular (1973-88) of the Treasury Board:

"Finally, in identifying positions as bilingual, it should be recognized that different levels of bilingualism will be required for different positions. In some positions, for example, it will mean only an ability to deal with simple and straightforward questions in the two official languages; in others it will mean an ability to understand the other language well but speak it only fairly well; in others it will mean an ability to speak, understand and write both official languages as commonly used; in still others, probably very few, it will mean a greater capacity to speak and understand both common and technical languages. The Public Service Commission in consultation with Departments, will determine the level of language knowledge required for individual positions."¹²

Upon completion of consultation with the Departments, four basic skills in language competence were distinguished and four levels of competence set up in each. The four skills in question are: ability to understand the language spoken, ability to speak that language, ability to read the written language and ability to write that language. The four levels of bilingualism are level 01, the highest, the intermediary levels 02 and 03 and minimal level 04. Two other levels were later established, level 99 for specialized skills and level 77 for supervisory positions within a unit working in French (UWF).

Table E.1, taken from the Official Languages Administrative Standards Manual gives an idea of the classification of bilingual positions by category and levels obtained in that manner. The same official manual also describes the procedures to be followed to establish language standards for bilingual positions, definitions of the four basic language abilities, illustrated with concrete examples, and descriptions of tasks which may be performed by public servants at different levels of bilingualism.

¹² See Treasury Board, 1973-88.

TABLE E.1

LEVEL OF LANGUAGE KNOWLEDGE
AND CORRESPONDING NORM OF
THE LKE BY EMPLOYMENT
CATEGORY AND OCCUPATIONAL GROUP

TABLEAU E.1

NIVEAU DE CONNAISSANCE
LINGUISTIQUE ET NORME
CORRESPONDANTE DE L'ECL
PAR CATÉGORIE D'EMPLOI ET
GROUPE D'OCCUPATION

LEVEL & NORM NIVEAU ET NORME	EMPLOYMENT CATEGORY CATÉGORIE D'EMPLOI	ADMINIST. AND FOREIGN SERVICES ADMINIST. ET SERVICES EXTÉRIEURS	ADMINIST. SUPPORT SOUTIEN ADMINISTRATIF	SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNEL	TECHNICAL TECHNIQUE	EXECUTIVE DIRECTION
	CODE					
	01 (MAXIMUM) LKE/ECL 400B	FS 4-5 WP LKE Administra- tors-scorers Administrateurs- correcteurs de l'ECL				
	02 LKE/ECL 400B	AS AT CO FS 1-3 IS OM PE PM WP	TE	AC AR AU 3-7 BI ED EN 3-7 ES HR LA MT PS SG SW 3-6 UT	AI 3-10 AO EG 3-11 EL 3-7 RO 3-8 TI	SX
	03 LKE/ECL 400B	CS FI PG	ST	AG AU 1-2 CH DE EN 1-2 FO HE LS MA MD NU OP PH PC SW 1-2 VS	AI 1-2 EU GT PI RO 1-2 SI SP	
	04 (MINIMUM) LKE/ECL 400B		CM CR DA OE	SE	DD EG 1-2 EL 1-2 PY SO	
	99	SPECIALIZED SKILLS COMPÉTENCES PARTICULIÈRES				
	22 LKE/ECL 400B	OPERATIONAL CATEGORY (POSITIONS REQUIRING LISTENING AND SPEAKING ONLY) CATÉGORIE DE L'EXPLOITATION (POSTES EXIGEANT SEULEMENT LES HABILETÉS COMPRENDRE ET PARLER)				

AMENDMENT/MODIFICATIF	
No/Nº	Date/Date

2.1.2 How they were defined

The objectives of language training in the Public Service as we have just presented them appear quite attractive. There are bilingual positions to be filled. If bilingual personnel can be recruited or trained the problem will be solved. The language training programme will thus have the objective of training bilingual persons who will, at four levels of competence, master the four basic skills of the second language.

But when all bilingual positions have bilingual incumbents, will the Public Service have become truly bilingual? Yes, if identification of these positions and assigning of levels of bilingualism to each of these positions meet real requirements and if bilingual public servants truly use both languages to meet the needs of their daily tasks. No, if results are unrealistic, if levels of bilingualism do not meet real needs.

A closer examination of how the positions are identified and how levels of bilingualism assigned to each of the positions leads to the question of whether these positions and these levels translate the actual needs which were to be met.

2.1.2.1 Positions and needs

We cannot make an in-depth study of these fundamental questions within the limited framework of this research because the official documents do not tell the whole story and we have conducted no inquiry within the Public Service to clarify them. A large volume of evidence from persons who have followed development of bilingualism in the Public Service during recent years nonetheless permits us to form the opinion that identification of bilingual positions is unrealistic and assigning levels of bilingualism mandatory.

After all, it is of no great surprise for it was very difficult to take inventory of all the language needs of the Public Service, those which resulted from the actual necessity for serving the population in both languages of the country and those which resulted from the Government's desire to reflect in its own services the proportion of Anglophones and Francophones making up the bulk of the Canadian population. On the one hand, Departments were asked to identify positions as a function of known needs, on the other it was suggested that targets should be set in distribution of bilingual and unilingual positions.

The needs to be satisfied were thus presented in two forms: needs which could be called legal, and language needs as such.

The first stem from the Official Languages Act which obliges the Government to offer bilingual services in specific locations: In the National Capital, in bilingual districts, in foreign countries; and, if conditions require it, in head offices, in contacts with the travelling public, and where there is obviously heavy demand. The second depend whether populations are bilingual or unilingual. Now, the legal and language needs of any population in particular may easily not coincide. How, then, can it be decided how many bilingual positions will be needed to satisfy both types of needs?

Without more specific criteria than those supplied by the law, it was difficult to analyze these needs. For example, what is meant by offering bilingual services "in major offices" within bilingual districts or "when there is considerable demand" outside those districts? What criteria should be used to calculate the number of persons in an official minority who truly need the services offered in the language of that minority? It is not only the language spoken at home which determines real needs but also the language used in school and at work by this minority.

Once there has been a priori determination of the proportion of positions which should be bilingual, the co-operation of one hundred and sixty Departments and services was requested in identifying bilingual positions and thousands of local managers had to decide about the linguistic composition of their environments and the frequency and importance of demands for bilingual services to determine the number of positions which should be labelled bilingual.

Is it surprising that the identification of thousands of positions, by thousands of different persons, using more or less imperfect criteria, lacks objectivity and, in many cases, realism?

2.1.2.2 Requirements and levels of bilingualism

The situation is complicated by the fact that it is not enough to identify bilingual positions, each must be assigned a level of bilingualism corresponding to the language requirements of the needs to be satisfied: 01, 02, 03, 04, and so on ... How was this to be done?

We would have liked to find out. Unfortunately, the official documents which we consulted shed no light on the subject, and the fragments of information supplied as explanation by public servants did not really dispel anxiety. Be that as it may, if we interpret correctly the information so laboriously collected, the course of events has been more or less as described below.

Since we were trying to meet the needs of a Public Service which was to be made bilingual, we needed to attempt a systematic analysis of thousands of tasks using specific criteria and uniform methods. Since the proposal was to serve the population according to needs in the country's two official languages, it was also necessary to list methodically the real language needs of that population. Now, since these studies represented a vast, time-consuming and complicated task, shortcuts were taken which would permit a more rapid implantation of bilingualism in the Public Service of a certain form of bilingualism, courses which we now regard as regrettable.

In fact, instead of taking a realistic basis and analysing the type of skills a public servant would need to perform his duties in the second language, those responsible studied the behaviour of bilingual public servants who were already in bilingual positions.

The method used sought to establish the relationship existing between the level of language knowledge of a number of bilingual public servants and the results of a language test, the 400A test, which claimed to measure their mastery of the second language in the four basic skills. Through questionnaires, the immediate supervisors of 12,000 bilingual employees in 23 Departments provided a description of the minimal language requirements for incumbents of bilingual positions who could perform competently. In order to obtain specific, uniform information, each supervisor was equipped with a document which described ten levels of mastery of each skill, ranging from "no competence at all" to "capacity to read, understand, speak or write anything at all in the second language". Between these extremes, intermediary levels were described, such as: "ability to read newspaper headlines, to write a letter, follow a discussion and express simple phrases".

Test 400A was then given to those 12,000 bilingual public servants and a scale of concordance obtained between the results obtained in test 400A and the requirements described by the supervisors.

This was done by dividing the 26 points of the test into five levels, 01, 02, 03, 04, 05, and calculating the average score of each public servant in the set of four sub-tests in test 400A. By comparing the levels assigned by the supervisors and the levels corresponding to the results of the test, it was possible to classify, in levels, the 62 types of employment represented in this sample of public servants and describe the language requirements stipulated at each level, of which there were five. Since this was an objective test, and multiple-choice items meant that chance was involved, the lowest level, level 05, was

subsequently suppressed, because the corresponding score could be obtained through random response to the questions in the test. This fifth level was finally replaced by level 22 which represented only the minimum requirements of two of the four basic skills: understanding and speaking.

The first study was followed by another similar one which made it possible to classify in the same manner 18 categories of employment in 13 Departments; except that this time, the incumbent was simply asked to indicate the level of bilingualism at which he would place his abilities. By analogy, all the positions identified as bilingual in Departments which had not participated in these two studies were finally classified.

Thus the bilingual positions were identified and their language requirements determined. From that time on, the objectives of language training consisted in assisting incumbents of bilingual positions or candidates appointed to bilingual positions to acquire the competence corresponding to the level of bilingualism assigned to the position in question. If the position should prove to be truly bilingual and meet genuine needs, so much the better; if not, the public servant who had worked to master the second language would continue to use only his mother tongue and that niche in the Public Service would be no more bilingual than it had been before. If the level of language competence indicated for that position sufficed to serve the population adequately or to work effectively with colleagues in another language, so much the better; otherwise, the public servant would not be abreast of the situation and his bilingualism would not be very effective.

2.2 SPECIFIC OBJECTIVES OF LANGUAGE TRAINING

If the general objectives which we have just examined provide a good definition of the Canadian Government's language policy, they do not give an adequate description of the language training programme intended for federal public servants. We must now analyze the specific objectives of that programme to see what language skills these public servants are expected to acquire and then in what manner the results of the training which they have received may be evaluated.

Since this notion of specific objective is relatively new for many officers in education or training, we shall immediately specify what we understand by that expression and we shall then see how the specific objectives of learning in the Public Service's language training programme are presented.

2.2.1 What we mean by a specific objective

At the beginning of Chapter II we mentioned that the objectives of a training programme may be set in a continuum going from the very general to the very specific and pointed out that "training bilingual public servants" describes a very general objective, that "teaching them to express themselves correctly in the second language" represents a more specific objective (although still fairly general) and that teaching them to "understand and apply the rule of the past participle conjugated with avoir" may be considered a completely specific objective.

Basically, all the objectives of a training programme may be considered as changes which are to be produced in students involved. When these changes are described in general terms, a general objective is conceived; when they are described in specific terms, they are called specific objectives.

It is important to define the objectives of a training programme in general terms and in specific terms. Indeed, the former give the general orientation of the programme, the overall result of the training envisaged. The latter provide the content of the courses and practical work, the basis of planning instruction and learning and the specific criteria for evaluating the result of the learning process.

Thus, general objectives and specific objectives complement each other without providing contradictions, in the sense that some include all specific objectives and others specify in concrete and operational terms the direction of the general objectives.

2.2.2 How the specific objectives of the Public Service's language training programme are presented

The Public Service's language training programme, as we have seen, is intended to train bilingual public servants to occupy the positions identified and designated as bilingual. In fact, these public servants must acquire four basic skills, namely, reading comprehension, written expression, listening comprehension, oral expression. In addition, it was agreed that four levels of skill should be distinguished in each of these areas, namely levels 01, 02, 03, 04. To express these objectives in clearer, more specific terms, it was immediately understood that the sixteen basic skills would be defined in terms of actual behaviour. The following definitions were therefore proposed, accompanied by appropriate examples:¹³

Language skills

Reading comprehension:

This skill makes it possible to grasp the sense of written texts directly related to the tasks to be accomplished.

¹³ See Annex E of the OLAS Manual

Examples: Reading minutes

Reading reports and letters

Reading texts and articles

Written expression:

This skill makes it possible to prepare texts directly related to the tasks to be accomplished.

Examples: Preparing telephone messages

Preparing letters

Preparing memoranda

Listening comprehension:

This skill makes it possible to understand the language spoken at work.

Examples: Understanding what is said at a meeting or conference

Understanding oral directives

Understanding questions asked over the telephone

Oral expression:

This skill gives oral expression.

Examples: Giving exact directives

Explaining work in a general manner or in relation to a programme underway

Giving information over the telephone.

By pushing specification of objectives somewhat further, we attempted, in similar fashion, to describe as behaviour the four levels of each of these skills. For skill in speaking (oral expression), for example, the following descriptions were found:

Level 04:

The position requires the ability to express oneself in isolated words, expressions of two or three words and simple, disconnected phrases. For example, greetings, taking leave, simple requests and other expressions required by courtesy in social situations.

Level 03:

The position requires the ability to express oneself in simple, interconnected phrases, and in well-constructed, complex sentences (each used separately). For example, making requests for information and replying, receiving and giving instructions, discussing needs and expressing opinions within the limits fixed in the first sentence. At this level, it is necessary that supervisors be able to assign work and explain activities in simple terms.

The vocabulary is limited to common usage, not technical terms. The rate of speech is slower than normal and there may be hesitancies due to the influence of the mother tongue.

Level 02:

The position requires the ability to express oneself using the three types of sentences mentioned in 03, with transitions. Here, for example, there is the question of expressing opinions, expressing ideas and commenting on activities using non-technical terms, to take part in meetings. Mastery and richness of vocabulary are adequate to sustain a spontaneous, prolonged discussion. However, the ability to present a report from a prepared text is required.

In certain cases, the rate of use may approach normal, but will generally be somewhat slower. Pronunciation still includes faults due to the influence of the mother tongue. At this level, it is necessary for supervisors to assign work, explain activities and settle differences within the section.

Level 01:

The position requires the ability to express oneself in various types of interconnected phrases. At this level, it requires the ability to take part in meetings, discussions or briefing sessions of a general nature relating chiefly to work schedules, budgets, general managerial and administrative methods. It will also be necessary to present reports by using notes or reply spontaneously to questions relating to these reports. At this level, it is necessary for supervisors to preside over meetings.

Generally speaking, the rate of delivery will be near normal. Pronunciation may clearly be that of a "second language" but will not be seriously marred by sounds from the mother tongue, naturally taking into account many individual variations¹⁴.

It is therefore clear that the objectives of the Public Service's language training programme are naturally presented in the form of various language skills which take concrete expression in a whole range of observable modes of behaviour. It therefore appears logical to find these objectives as the basis of the Language Bureau's training programme and evaluation of language learning.

Now, it does not seem that those responsible for developing programmes and methods for teaching languages should have taken into account these language requirements at the time when they were preparing

¹⁴ See Annex E of the OLAS Manual.

the didactic material needed in language schools. In fact, they had to begin their work even before details of the OLAS manual were published. Obviously, they were given objectives to be achieved: listening comprehension, reading comprehension, written expression and oral expression. But nothing indicates that their definitions of these skills should agree with those of the OLAS manual which we have just described. On the contrary - it seems that a general definition of language skills was taken as a basis for developing one single method for all categories of public servants, assuming that they would gradually acquire the necessary skills and would progressively master each field of learning.

In fact, the specific objectives for learning in the Language Bureau appear in terms of content (elements of language and sentence structure) and general skills of comprehension, and application of these elements and structures. As an example, we shall reproduce below a taxonomic grill of content and objectives of a performance test given to a student who had completed lessons 1 to 7 of the Dialogue-Canada method.

TABLE 1

2-profile TAXONOMIC GRILL

R 707 DCI

<div> <div>OBJECTIVES</div> <div>CONTENT</div> </div>	2:00 COMPREHENSION		3:00 APPLICATION	TOTAL %
	*2:10	*2:20		
SPECIFIC ELEMENTS:				
- possessive adjectives	14%			14
- personal pronouns, acc.	14%			14
- personal pronouns, compl.	12%			12
- personal pronouns, emph.	5%			5
- interrogative expressions	10%			10
- syntagms		7%		7
- time expressions	3%	3%		6
- vocabulary	2%			2
- verbs: present ind.			14%	14
imperative			6%	6
- prepositions			3%	3
- negation			3%	3
- articles			2%	2
- the clock			2%	2
TOTAL by category	60%	10%		
GRAND TOTAL	70%		30%	100

*2:10 transposition
*2:20 interpretation

Bloom Taxonomy

The following table illustrates progressive mastery of the four fundamental skills using the 45 lessons of the Dialogue-Canada method.

TABLE 2

Overall view of the Dialogue-Canada course

Tests D.C. I	Skills				TOTAL
	L.C.	R.C.	W.E.	O.E.	
707 (1 to 7)	70%			30%	100%
715 (8 to 15)	70%			30%	100%
722 (16 to 22)	60%			40%	100%
730 (23 to 30)	60%			40%	100%
745 (1 to 45)	45%	15%	10%	30%	100%

Examination of these two tables shows us that on the one hand, the content of the Dialogue-Canada course comprises totally specific notions distributed in 45 well-determined lessons; on the other hand, that the whole formed by these lessons constitutes the primary material of the four basic skills which are gradually to be developed: listening comprehension (L.C.), reading comprehension (R.C.), written expression (W.E.) and oral expression (O.E.). It is quite clear, too, that the authors of this method placed an emphasis on two skills: listening comprehension and oral expression and that they allowed mastery of written expression to receive much less attention.

At this point, we do not wish to criticize their method of selecting priorities, but simply to point out that these objectives do not correspond to the four levels of bilingualism specified in each of the areas of skill described in the OLAS Manual. To the contrary, it seems that the objective is to provide a basis common to all instruction

of French as a second language and develop general skills situated just above what could be called the threshold of bilingualism. Upon completion of the 45 lessons in Dialogue-Canada, if the tables are interpreted properly, students should understand, read and speak French just enough to say that they are bilingual but certainly not enough to say that they have mastered the four basic skills as described in language requirements at level 01.

2.3 Objectives of an emotional nature

So far, we have disregarded objectives of an emotional order. However, learning a second language does not consist merely in knowing the elements and structures of a language (cognitive objectives) and manipulating these elements and structures (psychomotor objectives) to communicate orally.

Almost all language teachers in fact recognize the importance of attitudes and motivation in this type of learning. In a table of specifications of objectives in learning a second language, Rebecca M. Valette includes, for example, the following objectives which she considers emotional: awareness of the different aspects of language, tolerance regarding differences between the mother tongue and the second language, interest in culture, literature, the arts associated with the second language, desire to improve comprehension and skills in the second language, promotion of better comprehension of different cultural groups¹⁵.

Clearly, then, the Government's language training programme, at its present stage of development, is chiefly concerned with teaching the essential elements of the second language and satisfying the minimal language requirements of bilingual positions. However, it would be wrong to neglect entirely the emotional objectives of this indispensable minimum; a negative attitude towards the second language certainly compromises the success of the learning procedure. It would also be wrong to forget that use of the second language and maintenance of the level of skill required in the working field perhaps depend as much on the attitude towards bilingualism as on capacities to communicate in the two languages.

¹⁵ See Bloom, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, chap. 22.

In any case, we shall one day have to give greater attention to the problem of the emotional objectives of a language training programme if our dream truly is to establish "within a reasonable period of time a state of affairs in which (a) an atmosphere will be created in which public servants of both language groups can work towards common ends, using their own language and drawing inspiration from their respective cultural values, while appreciating to their full value and respecting those of others" (trans.) as the Hon. L. Pearson wrote ten years ago.¹⁶

¹⁶ See Pearson, April 66.

2.4 CONCLUSIONS

Analysis of the objectives of the language training programme of the Public Service has shown us important weaknesses which seriously compromise the Government's entire language policy and considerably diminish the credibility of the programme as a whole.

Firstly, at the level of general objectives, we must admit that identification of bilingual positions took place too rapidly on the basis of poorly defined criteria. There has been considerable evidence to the effect that many positions identified as bilingual do not correspond to the real needs of the social environment. The bilingual training to be given to incumbents in these positions or applicants for the positions can therefore not easily be justified and the efforts put into this undertaking are more or less doomed to failure in advance. It will be impossible to make an intelligent public servant believe that he must master a second language to perform his daily tasks adequately if he knows that he, in fact, has no need of the second language to perform the work assigned to him. If, in spite of that reality, he is obliged to take a language course, he will do so unwillingly or will find cultural objectives other than those provided by the requirements of his position. This lack of realism in identifying positions probably explains to a great extent the very slight enthusiasm of many public servants, the disenchantment of many language teachers or the cynicism of more than one observer regarding the Government's entire language policy?

Everything indicates that if a more solid basis is to be given to the entire programme, reality must be sought and a systematic verification of the validity of identifying positions identified as bilingual must be made.

The same type of comment applies to the determination of levels of bilingualism and the classification of bilingual positions as a function of those levels. Either these differences of levels correspond

to real needs and become the basis of appropriate training programmes, or they represent only approximations, sometimes simple fictions, not to be taken too seriously. But then, we will have to find other means of distinguishing the differences between truly bilingual public servants, highly qualified in both languages, and the pseudo-bilinguals, scarcely able to get along in the second language.

It certainly seems that here again, nothing can replace analyses of tasks and studies of needs which can form a solid basis for the Public Service's language policy.

Regarding specific objectives, the efforts of all those who, on the basis of many observations, have succeeded in defining the language requirements of positions in easily understood terms of behaviour are certainly praiseworthy. On the other hand, it is sorry to see that language courses do not seem directly linked to the specific skills described in the OLAS Manual. Several historical factors may explain this anomaly. It is still true that if language courses must enable public servants to reach the language standards required for each bilingual position, the close links which connect the training received to specific objectives previously set up.

Since the analysis of language needs of all bilingual positions in the Public Service represents a long and complicated task which cannot be completed all at one time and for which language training programmes under way cannot be interrupted, there might be reason to plan over a longer term, to proceed systematically but by successive stages. As a first step, for example, three levels of bilingualism could be distinguished, a lower level below the threshold of bilingualism, for positions which truly require the minimum of ability in understanding and speaking the second language a little; a medium level characteristic of all positions which require reasonable competence in the second language and a higher level which demands perfect mastery of all four

basic skills. As the second step, analysis of the volume of middle-level positions could be pursued and priority language skills required for those positions could be isolated or the principal components of the necessary skills identified.

As these language standards became specific, specially tailored learning programmes for users with different needs and more trustworthy, accurate instruments for measuring such progress could be devised.

CHAPTER III

Analysis of Evaluation Mechanisms and Instruments Involved in Language Training

CHAPTER 3

ANALYSIS OF EVALUATION MECHANISMS AND INSTRUMENTS INVOLVED IN LANGUAGE TRAINING

After what we have just said of the Public Service's language training programme objectives, the analysis of the mechanisms and instruments which permit evaluation of the product of the learning of public servants taking language courses appears to be of secondary importance. If the foundations of a house are found to have given way, there is no great enthusiasm for discovering the origin of cracks appearing in the walls.

However, in spite of this reservation, it is worthwhile to examine how, in difficult conditions, those responsible for language training have set up a system of evaluating results which, up until now, has played a useful role; it will be easy to appreciate how much better they could have done in more favourable circumstances.

By mechanisms of evaluation we mean services or groups of people directly involved in tasks of evaluating language competence in the Public Service. By instruments of measurement and evaluation, we mean tests of aptitude, personality, knowledge and performance, examinations, scales and observation grids which permit compilation of the information required to gauge the potential of each applicant, to evaluate his progress in learning the language and, when he has completed the course, the level of bilingualism which he has attained.

Now, if we outline the route of a public servant student following a language training programme, we realize that he first appears before the Orientation Service of the Support Division to the Staff Development Branch where he will take a whole set of aptitude and placement tests; during his stay with the Language Bureau, he will take a whole

series of performance tests which will inform him how he has progressed in his training; when he has completed the course, he will take an official examination called the L.K.E. (Language Knowledge Examination). We can thus easily identify the four following mechanisms which is, each in its own way, related to the evaluation:

- the Orientation Service, which evaluates applicants' potential;
- the Evaluation Service of the SDB (Staff Development Branch) which produces tests for the Language Bureau;
- the Language Bureau whose teachers administer the tests prepared by the Evaluation Service;
- the Office of the Co-ordinator of the Official Languages Programme which develops and administers tests which determine the levels of bilingualism attained by public servants.

The instruments used to evaluate students at different stages of their training may conveniently be regrouped according to the aim pursued in using them. We can thus distinguish:

- the tests of the Orientation Service;
- the tests of the Evaluation Service (or Language Bureau);
- the tests of the Office of the Co-ordinator of Official Languages.

In this chapter, we shall first examine 3.1 evaluation mechanisms as a whole. We shall then analyze 3.2 the tests of the Orientation Service and 3.3 the tests of the Evaluation Service used in the Language Bureau. The study of the official tests of the Office of the Co-ordinator of Official Languages will be deferred to Chapter 4.

3.1 THE MECHANISMS OF EVALUATION

We have not studied in depth the mechanisms of evaluation which we are about to speak. Using official documents and general information collected from responsible persons in the service, we simply attempted to locate these mechanisms within the general, highly complex organization of the Public Service. We then tried to understand the mandate of each and the contribution which it had made to evaluate language learning.

3.1.1 The Orientation Service

The Orientation Service is one of the many services of the Learning Support Division which itself constitutes an important sector of the Staff Development Branch of the Public Service. (See Org. Chart 1)

The mandate of this service is to discover in students the psycho-pedagogical factors which may favour or hinder the learning of a second language. Using quantitative and qualitative data compiled in tests and interviews, it predicts and promotes their chances of success by identifying the level of study which corresponds to their initial language competence and the learning method which seems to suit them best.

The role played by the Orientation Service with the students and the validity of the process which it follows to guide them in their studies have been carefully described in a study made by three professors of the University of Ottawa during the month of July 1974, and in a report made by the director of that service presented in the month of December of the same year. The first document is entitled: Evaluation des activités professionnelles de la Division de l'Orientation (evaluation of professional activities in the Orientation Division), by Messrs. S. Artaud,



A. Leonoff and G. Sarrazin, and the second: Validité du processus d'orientation: Rapport III (Validity of the orientation process: Report No. III), by Mr. Winston Wells. In addition, the contribution of this service to the preparation of students for language courses was recently studied by members of research group B and explained in a special report entitled: Student Preparation for Language Training.¹⁷

It is therefore not necessary at the present time to review all the observations and criticisms which may easily be found in those documents.

This earlier work relating to orientation will nevertheless provide us with the documents needed for concise analysis of this first form of student evaluation and the tests given to predict their success in learning the second language.

3.1.2 The Evaluation Service

The Evaluation Service is a unit of the Studies Division, another important sector of the Staff Development Branch of the Public Service. (See Org. Chart 2)

The mandate of this service extends to all the important activities of the Staff Development Branch. In a document entitled: Proposition d'une politique d'évaluation à la Direction générale du perfectionnement (Proposal for an evaluation policy in the Staff Development Branch), of February 1975, we find two objectives of the service concerning the evaluation of language training which read as follows:

- Provide the Staff Development Branch with instruments of various measurement which may be useful, valid, reliable and objective;

¹⁷ See Research E.



- Develop instruments of measurement appropriate to the learning objectives of courses and methods:
 - o Language teaching;
 - o Professional and managerial training courses.

We cannot here recall the history of this service from its earliest days until the present, nor can we undertake an analysis of the many responsibilities which it carries. We shall merely note that the placement tests, performance tests, diagnostic tests and other instruments used by the Language Bureau to measure the progress of students in learning second languages; were set up by members of this service, who are at present busy devising new instruments to meet the needs of teachers of French as a second language.

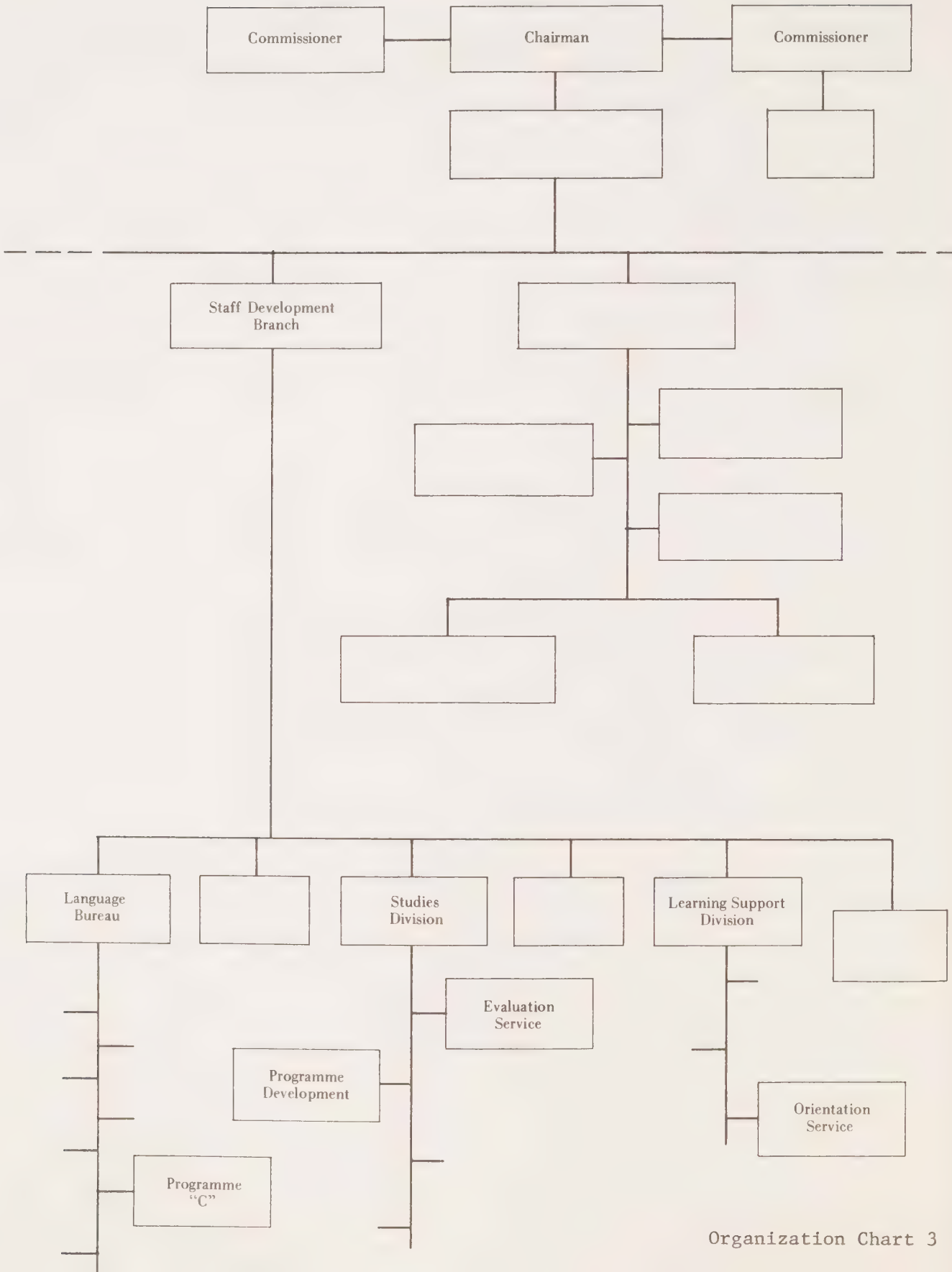
These, then, are the persons best placed to define the nature, purpose, and quality of the tests which we shall subsequently study and our analysis will be based primarily on the information they have provided.

We should point out, by the way, that this evaluation service is concerned only with French tests intended for Anglophone students; English tests intended for Francophone students are prepared by another team, attached to Programme C of the Language Bureau.

3.1.3 The Language Bureau

The Language Bureau is a third division of the Staff Development Branch of the Public Service. Called the "Language Training Branch" from 1963 to 1967, then "Language School" and finally "Language Bureau", this institution had the task of offering language courses to public servants who, in performing their duties, should understand or use both of Canada's official languages. (See Org. Chart 3)

The Language Bureau in the Organization Chart
of the Public Service



Organization Chart 3

At first the Language Bureau had only a small staff, but during recent years there has been rapid and extraordinary growth; the students initially numbered 42 but there are now more than 6,000; in 1963 there were five teachers, in 1976 there are more than 1,000. Activities have intensified all across Canada. Moreover, the history of this phenomenal development may be found in an extremely interesting document published on the occasion of the 10th anniversary of the founding of this first centre of language training in the Public Service in Hull, in January 1964, and entitled: Ten Years of Language Training.

The Language Bureau obviously has the mandate to provide federal public servants with the language training they require. We do not here intend to examine its entire structure and analyze its thousand and one teaching activities. We wish to consider the role it plays in evaluating language training.

Now, this role consists essentially in verifying the basis of validity in classifying students proposed by the Registrar as a function of the data supplied by the Orientation Service and subsequently to administer periodically diagnostic tests and performance tests needed to point out students' weaknesses and evaluate their progress in learning the second language.

The Language Bureau has no evaluation service which would be explicitly responsible for co-ordinating evaluation activities. The Bureau's executive, through their programme directors and group leaders assume this overall responsibility. Generally, in accordance with directives received, it is the language teachers who administer to students the tests prepared for them by the Evaluation Service of the Study Division and the Staff Development Branch. These tests are considered as teaching tools used to inform students of the result of their studies up until the moment when they are eligible to present themselves for the official examination of the Office of the Co-ordinator of the Official Languages Programme.

3.1.4 The Office of the Co-ordinator of Official Languages

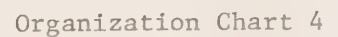
The Office of the Co-ordinator of Official Languages was set up two years ago, that is, at the end of 1973. At that time, no clear mandate had been received and the beginnings were rather shaky; no senior official occupied the executive position between October and December 1973, and the mobility of personnel in the period seriously compromised its initial activities.

However, today this office is seen as the most important agency in the field of evaluating language training in the Public Service. In fact, it has been entrusted with the general responsibility of co-ordinating all activities and all projects likely to promote the Canadian Government's language policy within the Public Service.

Two documents, dated March 1974, and entitled respectively: Organization of the Official Languages Program and Mandate of the Official Languages Program describe the mandate of the Office of the Co-ordinator of Official Languages.

According to these documents, the Office has the five following functions:

- advising the Chairman and Commissioners of the Public Service on any question relating to the official languages policy and its application in Government Departments and agencies;
- developing policies or participating, with the Treasury Board Secretariat in developing policies intended to implement the Government's official languages policy;
- assuring the co-ordination of programmes and activities associated with the official languages policy in the Public Service Commission and between the Commission and the central agencies, the departments and other agencies, professional associations and the Governments of Quebec and Ontario;



- seeing that the Public Service Commission assumes its responsibilities in connection with:
 - o defining language standards for positions;
 - o administering language tests;
 - o correcting tests;
 - o transmitting the results of these tests;
 - o making new tests and new evaluation techniques, including the organization of pilot-projects.
- ensuring that appropriate steps are taken to measure progress made in the pursuit of objectives in the official languages assigned as responsibilities to the Public Service Commission.

As we see it, this Office has a far-reaching mandate and considerable authority. For the moment, we shall retain the concept that the Office of the Co-ordinator of the Official Languages Programme has chief responsibility for:

- defining the language standards of bilingual positions;
- setting up language knowledge tests;
- administering and correcting tests to determine officially the level of bilingualism achieved by public servants.

Lastly, we shall note that the Office of the Co-ordinator answers directly to the Public Service Commission; whereas the Language Bureau, the Studies Division (which includes the Evaluation Service) and the Learning Support Division (including the Orientation Service and the Registrar) form three major units of the Staff Development Branch which is also ultimately answerable to the Public Service Commission. (See Org. Chart 4)

3.1.5 Relations existing between these evaluation mechanisms

Obviously, all parts of this organization must be geared in order to operate with a degree of efficiency. A logical sequence of operations would be as follows: the Office of the Co-ordinator determines the language standards of bilingual positions; the Programme Development Section (Studies Division of the Staff Development Branch) prepares the programmes which enable public servants to achieve these objectives; the Evaluation Section (Studies Division of the Staff Development Branch) sets up instruments of measurement designed to follow the progress of Anglophone students towards these same objectives; at the end of the training period the team responsible for evaluation within Programme C of the Language Bureau sets up English tests for Francophones; the Office of the Co-ordinator, finally, checks whether public servants have achieved these objectives and have sufficient mastery of the second language to use it in their daily work.

We see that the Office of the Co-ordinator intervenes before the learning takes place to fix objectives and after learning has taken place to ensure that they have been achieved. This is a normal situation. We also see that two services of the same Studies Division (of the Staff Development Branch), that of programme development and that of evaluation, work hand in hand to set up programmes for teaching French and performance tests administered during learning. This is also quite normal. What is less normal is that objectives of behaviour defined in terms of specific skills by the Office of the Co-ordinator do not necessarily coincide

with the four basic skills, more general, which have served as the basis for developing programmes and tests used in the Language Bureau. As we explained in Chapter 2, this is due to the fact that language courses have been given for ten years and language programmes and tests existed before the Office of the Co-ordinator was set up.

Since the Office was set up at a time when training programmes had expanded considerably, we can easily comprehend the formidable task presented by co-ordination of operations as a function of more coherent objectives.

One day the student learns that he must qualify for a bilingual position. He then presents himself at the Orientation Service (Learning Support Division) where he takes aptitude and placement tests. His file then passes to the Registrar (Learning Support) who determines the level of study at which he should be placed in the Language Bureau and the pedagogical approach which should be proposed. As he is processed, he will take performance tests prepared by the Evaluation Service (Studies Division) or by the programme team and, at a given time, the Language Knowledge Examination (LKE) of the Office of the Co-ordinator of Official Languages Programme.

How will the student feel in the midst of this complicated system? Will he see the connection between the requirements of his position and the objectives of the course he is following? Between the results of the performance tests and his preparation for writing the LKE successfully? The evidence collected during our research by team B seems to indicate that he in fact feels very uncomfortable, that he is often badly informed when he takes preliminary orientation, that his file does not follow him to the Language Bureau, that in most cases, he never sees his orientation counsellor again. During the language courses, he shows a limited interest in the language tests and afterwards decides that they have nothing in common with the LKE test.

Lastly, we shall note that the Office of the Co-ordinator answers directly to the Public Service Commission; whereas the Language Bureau, the Studies Division (which includes the Evaluation Service) and the Learning Support Division (including the Orientation Service and the Registrar) form three major units of the Staff Development Branch which is also ultimately answerable to the Public Service Commission. (See Org. Chart 4)

3.1.5 Relations existing between these evaluation mechanisms

Obviously, all parts of this organization must be geared in order to operate with a degree of efficiency. A logical sequence of operations would be as follows: the Office of the Co-ordinator determines the language standards of bilingual positions; the Programme Development Section (Studies Division of the Staff Development Branch) prepares the programmes which enable public servants to achieve these objectives; the Evaluation Section (Studies Division of the Staff Development Branch) sets up instruments of measurement designed to follow the progress of Anglophone students towards these same objectives; at the end of the training period the team responsible for evaluation within Programme C of the Language Bureau sets up English tests for Francophones; the Office of the Co-ordinator, finally, checks whether public servants have achieved these objectives and have sufficient mastery of the second language to use it in their daily work.

We see that the Office of the Co-ordinator intervenes before the learning takes place to fix objectives and after learning has taken place to ensure that they have been achieved. This is a normal situation. We also see that two services of the same Studies Division (of the Staff Development Branch), that of programme development and that of evaluation, work hand in hand to set up programmes for teaching French and performance tests administered during learning. This is also quite normal. What is less normal is that objectives of behaviour defined in terms of specific skills by the Office of the Co-ordinator do not necessarily coincide

with the four basic skills, more general, which have served as the basis for developing programmes and tests used in the Language Bureau. As we explained in Chapter 2, this is due to the fact that language courses have been given for ten years and language programmes and tests existed before the Office of the Co-ordinator was set up.

Since the Office was set up at a time when training programmes had expanded considerably, we can easily comprehend the formidable task presented by co-ordination of operations as a function of more coherent objectives.

One day the student learns that he must qualify for a bilingual position. He then presents himself at the Orientation Service (Learning Support Division) where he takes aptitude and placement tests. His file then passes to the Registrar (Learning Support) who determines the level of study at which he should be placed in the Language Bureau and the pedagogical approach which should be proposed. As he is processed, he will take performance tests prepared by the Evaluation Service (Studies Division) or by the programme team and, at a given time, the Language Knowledge Examination (LKE) of the Office of the Co-ordinator of Official Languages Programme.

How will the student feel in the midst of this complicated system? Will he see the connection between the requirements of his position and the objectives of the course he is following? Between the results of the performance tests and his preparation for writing the LKE successfully? The evidence collected during our research by team B seems to indicate that he in fact feels very uncomfortable, that he is often badly informed when he takes preliminary orientation, that his file does not follow him to the Language Bureau, that in most cases, he never sees his orientation counsellor again. During the language courses, he shows a limited interest in the language tests and afterwards decides that they have nothing in common with the LKE test.

This brief analysis indicates that lack of clarity in the matter of objectives means similar haziness in choice of evaluation mechanisms and that in spite of the quality of work completed at each stage of language training, the results of the language training programme are subject to many controversies.

3.2 INSTRUMENTS USED FOR STUDENT ORIENTATION

As we have seen, evaluation of students begins from the moment they arrive at the Orientation Service. First, there is a testing session, then they are interviewing individually. Although the entire pre-orientation procedure was analyzed in the study made by Messrs. Artaud, Leonoff and Sarrazin, in 1974, and the different measurement instruments used in this situation described in Research B, we should examine them briefly here to form a more accurate idea of the efforts made towards evaluation throughout the language training programme.¹⁸

3.2.1 The aptitude test

The first test administered to evaluate applicants' aptitude for learning a second language is called the Modern Language Aptitude Test, the MLAT. Its devisers claim that it chiefly predicts success in comprehension and oral expression, but is also a reasonable indicator of the ability to read, write and translate a second language.

The MLAT is an American test primarily directed to people who could speak English fluently; it has been used with groups of students, from high school to college, and with adults. This test therefore seems appropriate for Anglophones in the Public Service who must learn French; all the more so since the Orientation Service has developed its own standard grids and can compare the results of applicants with a population of federal public servants instead of with a population of Americans or Canadians.

¹⁸ See Artaud, Leonoff and Sarrazin, Evaluation des activités professionnelles de la Division de l'Orientation (Evaluation of professional activities in the Orientation Division) 1974, and the Report on Research B.

The indicators of validity supplied by the authors of the tests and the correlations obtained by the Orientation Service between the results of the MLAT and the first three performance tests given in the Language Bureau seem to indicate that these tests give a satisfactory indication of aptitude for learning French and passing the first three performance tests, tests 707, 715 and 722 respectively, with coefficients 61, 73 and 68.

The MLAT was first administered to Anglophones who were to sign up for French courses. As there was no equivalent form for Francophones who wanted to learn English, the Orientation Service undertook adaptation of the MLAT for that group of students.

3.2.2 The auditory discrimination test

This test, called the Pimsleur, is intended to show the problems of auditory discrimination in students. Obviously, difficulty in distinguishing sounds clearly is a serious obstacle that must be recognized and evaluated in the pre-orientation course.

When the correlations between the results of this test and the results of the first three performance tests are calculated, it is usually normal to obtain relatively low coefficients. The indicators of validity of this test, obtained from a sample of Anglophone students who had also taken tests 707, 715 and 722 are respectively .44, .35 and .49.

Since the majority of students in the Language Bureau will learn the second language by using the audiolingual methods which gives a great importance to auditory perception and verbal expression, effective functioning of the auditory system plays a leading role and it is beneficial to give the Pimsleur test to Francophone and Anglophone students alike.

3.2.3 The placement test

The third test administered during pre-orientation is a language knowledge test which rates the language skills of students signing up for a course in the second language. The information provided by the results in this test obviously serve to determine the level of study at which the applicant should begin his language courses.

"The aim of this type of test is to give the teacher a more specific idea of the store of knowledge which students have upon entering his class. This evaluation is necessary if the teaching given in each classroom is to be at each student's level. Thus, this test will determine the level at which each student should begin his French course: stage and approximate lessons."¹⁹

Placement tests, so called in English, measure, theoretically at least, the applicants' ability to understand spoken or written French or English and to express themselves in the second language, orally and in writing. In practice, however, it is difficult to see exactly what is measured except that students are placed in relation to one another on the basis of results obtained.

We know they were set up by the Evaluation Service and the Programme C team who devised most of the tests presently in use in the Language Bureau and that they were probably set up using the classic method for setting up objective tests. But we do not have the table of specifications which served as basis for editing items, nor statistical studies to describe the principal characteristics.

¹⁹ See the document entitled: Rôle et importance du test de contrôle en classe (Role and importance of control tests in the classroom) P.S.C., Language Bureau, p. 4.

In 1974, University of Ottawa staff described it as a knowledge test, the Evaluation Service as a knowledge test, the Language Bureau as a series of tests measuring knowledge of vocabulary and grammar, written and oral comprehension.

In any event, this first sampling of students' knowledge and abilities includes interesting elements which, integrated into a general orientation service, mean that the student can be better counselled as he begins his language courses.

3.2.4 The orientation interview

The pre-orientation procedure concludes with an individual interview given each student by an orientation counsellor. This interview is not an instrument of measurement but rather a complementary technique for evaluating certain personal dimensions which earlier tests did not measure. This is also a golden opportunity to update the applicant's information, make him aware of his resources and handicaps with respect to language learning and direct him towards methods which will benefit him most.

Since this aspect of orientation drew most of the attention of the three experts who, in 1974, evaluated the professional activities of the Orientation Service, we need only note that these experts felt the method of giving the interview was satisfactory.²⁰

²⁰ See Op. Cit., p. 16.

3.3 LANGUAGE BUREAU TESTS

The tests used in the Language Bureau to evaluate the knowledge and language ability of students following language courses are too numerous to be analyzed individually. But since they have common characteristics and are all very similar, we can examine them collectively. We shall first make a list and then review the metrological qualities.

3.3.1 Language tests

Besides the placement tests which we have already mentioned, we may distinguish two categories of instruments which may be called achievement tests, control tests or diagnostic tests. To complete the table, we shall also mention a test conceived by a group of teachers in the Language Bureau as an exercise preparatory to the LKE.

3.3.1.1 Achievement tests

Achievement tests are examinations of an objective type which serve to verify the acquisition of knowledge and the development of the language abilities of students as they progress in their studies. Since they were set up as a function of the different teaching methods used in the Language Bureau, they may be associated with those methods and the content of the courses which they are meant to verify.

Classification of achievement tests also takes into account the level of studies reached by the students, called 1st, 2nd or 3rd degree.

Five tests were prepared for those following the first part of the Dialogue-Canada method and apply to the first degree:

Test 707 (lessons 1 to 7)
Test 715 (lessons 8 to 15)
Test 722 (lessons 16 to 22)
Test 730 (lessons 23 to 30)
Test 745 (lessons 1 to 45).

Two achievement tests at the 2nd degree were set up for the Ensembles pédagogiques method. These tests are called:

Ensembles pédagogiques 1 - 10
Ensembles pédagogiques 1 - 25

For students using the St-Cloud method, called Voix et Images de France, 1st and 2nd degree tests were set up:

1st Degree:

No. 519: Lessons 1 to 8 (code 060 - 130)
No. 517: Lessons 9 to 16 (code 140 - 210)
No. 503: Lessons 17 to 24 (code 220 - 290)
No. 504: Lessons 25 to 32 (code 330 - 370)

2nd Degree:

No. 529: VIF Bloc III
No. 528: VIF Bloc IV
No. 515: VIF Code 410, 630, F70.

Three tests are associated with the Basic French method:

No. 523: Phonetics, lessons 1 to 20.
No. 524: Form A, lessons 1 to 45.
No. 525: Form B, lessons 1 to 45.

Lastly, students following the Active French method may check progress using tests called:

A.F. 9: Lessons 1 to 9

A.F. 18: Lessons 10 to 18

A.F. 25: Lessons 19 to 25

A.F. 33: Lessons 1 to 33.

We do not have the complete list of achievement tests intended for Francophone students who study English. But the following taken from a document entitled: Second Language Testing in the Canadian Federal Government show that the same method is adopted for these tests.

"The Achievement Tests are based on what the student has been taught and are administered throughout the training levels in both the French and English courses.

One type was designed for the express purpose of placing in the hands of the second language teacher an administratively efficient and economical tool to measure, at strategic points (after a group of lesson units), his students' capabilities in the second language. As a curriculum - based measure, this type of test permits the teacher to determine whether or not the student has achieved sufficient competence in the instructional material presented, to proceed to the next group of units. The teacher can also use the information supplied by the test results to plan and place his instruction, as well as to identify his students' weaknesses and strengths. Optimally, the test can assist the teacher in developing a language competence profile for each of these students.

The second type of achievement test was developed to be administered at the end of the training levels. It again samples the various language skills, but it is a much longer test and it attempts to measure the more global aspects of language. The results from this test assist the school administrators in determining whether or not a student is ready for the next training level and also for graduation from language training."²¹

²¹ See Kinrade: Second Language Testing in the Canadian Federal Government, p. 3.

3.3.1.2 Control (or diagnostic) tests

The aim of this second series of tests is to detect students' strong and weak points. They still relate to well identified language elements. However, because of differences between the preparation of Anglophones learning English, the French diagnostic tests are situated at elementary and intermediary levels while English diagnostic tests have been set up at more advanced levels. This is, in fact, what emerges from the following passages of the document already referred to:

"The French Diagnostic Tests concentrate on specific problem areas at the beginning and intermediate levels. These short, teacher-administered tests are scheduled when there is a need to diagnose comprehension, oral expression, or writing problems.

The English Diagnostic Tests have been constructed primarily for the advance training level. Approximately 50% of the French-speaking candidates enter the training program directly at this stage. Hence the teacher is concerned about specific problems of these students who have not come up through the other training levels."²²

The diagnostic tests available, at the present time, for Anglophone users are grouped as follows:

1st Degree:

600 C.T.I. (060 - 100)	Indirect speech, oral expression.
600 C.T.I. (140)	Indirect speech, oral expression.
600 C.T.I. (130)	<u>Avoir</u> and <u>être</u> , oral comprehension.
603 C.T.I. (080)	Prepositions, oral comprehension.
604 C.T.I. (240)	Pronoun "on", oral expression.
605 C.T.I. (250)	Imperative, oral expression.

²² See Kinrade, Op. Cit., p. 5.

2nd Degree:

650 C.T.2 (461)	Imperfect, perfect, present.
651 C.T.2 (511)	Subjunctive.
654 C.T.2 (421)	Time expressions.
655 C.T.2 (413)	Past perfect.
675	Conditional expressions.
676	Relative pronouns.
677 C.T.2	Present-imperfect of irregular verbs.

English diagnostic tests relate particularly to tense, mood, the conditional, composite verb forms and pronunciation.

3.3.1.3 Preparatory module to the LKE

This preparatory module to the LKE 400B, conceived by a group of teachers of Programme A of the Language Bureau does not, strictly speaking, constitute a language competence test. It is rather an imitation of the LKE 400B test given to students before taking the official examination.

Generally speaking, the instructions and sequence of taking the four sub-tests of the module and the number of items within each sub-test correspond approximately to what is found in the LKE 400B.

3.3.2 The metrological qualities of these tests

Even if we have no statistical data establishing the metrological characteristics of the first two categories of tests 3.3.1.1 achievement tests and 3.3.1.2 control tests; the very fashion in which they were set up ensures indisputable validity of content at the outset. In fact, because they were prepared in conjunction with the Programme Development Service, that is, with those responsible for language teaching, the achievement tests respect the learning theories which have served as

bases to these methods and take into account the language objectives sought by these methods. The specification grids which guided the authors of the tests in selecting items are a clear indication that these tests seek to measure and allow accurate interpretation of the students' results. Control tests also relate to specific content which is easy to analyze. Their validity of content should leave nothing to be desired.

It is difficult to establish how technically perfect these instruments are on the sole basis of the documents which we examined. However, it certainly seems that the uniform procedure used to make them satisfactory instruments of measurement conforms to the usual rules for construction of objective tests.

For example, each achievement test was first given to some fifty students to obtain initial results and discover the major changes which should be made.

Once revised, it was given to a representative sample of the entire student population who completed the lesson after which the test was to be taken. This sample included approximately 300 students in language schools in Ottawa and other areas, distributed in equal proportions at levels A, B and C.

Following an analysis of items carried out with the results obtained, items retained were those with an indicator of difficulty of between .30 and .70 and the indicator of discrimination reached at least .25. Certain items with a lower indicator of difficulty (around .20) or a higher one (around .80) were also retained but on condition that the indicators of discrimination were raised.

Items which were too easy, too difficult or which were poor discriminants were rejected, and a new analysis was selected to provide true indicators of homogeneousness and of test difficulty. Final results then served to establish grids of standards presented as stanines.

It was not thought extravagant to calculate two indicators of fidelity, first according to the Kuder-Richarson formula, then using Spearman and Brown's "Split half" technique.

The stages in construction of these tests are accurately described in this passage from a document by F. Kinrade, already referred to:

"The production of a complete second language test instrument is an expensive undertaking. The many stages include planning of the instrument, collecting target language content, constructing items, reviewing and revising preliminary drafts, preparing instructions to the student, writing the script, supervising the art work, recording the required tapes, printing and proofreading of student booklets, determining the pretest group, pretesting, scoring and analyzing results, revising tests and recordings, preparing instructions to the administrator and markers, and preparing normative data."²³

It is truly difficult to be more demanding in constructing this type of test; we feel that the tests have the metrological qualities required of them.

The module preparatory to the LKE 400B which we added to the list of Language Bureau tests has no discernible scientific value and probably no metrological worth either. It is simply a poor imitation of the LKE 400B which enables students to become accustomed to this type of test. We shall therefore attach no more importance to it and shall here retain only the conclusion of an official languages programme team (Testing Division) which recently analyzed that test. The conclusion reads as follows:

²³ See Kinrade, Op. Cit., p. 7.

"Use of the module preparatory to the LKE may be continued if this is desired since its content does not divulge the content of the LKE's; it is a facsimile of the latter test and has exactly the same format.

Certain similarities were obvious, but nothing significant for even if, in the cases indicated, structures corresponded to those used in the LKE's, the lexical and statistical levels still differed substantially.

The module should be revised for construction is not very good. There were several noticeable errors in the French and a choice of texts which seemed odd, to say the least. There were also errors in the instructions given at the beginning of the various tests, as we have indicated.

In short, there can be no doubt that the "Candidate's Guide" remains by far the best preparation for the LKE. The examples are better chosen, better related to the test itself, and the instructions given are in accordance with requirements for LKE candidates."²⁴

²⁴ See the report by the research team: Comparative study of the Preparatory module to LKE tests and the tests themselves, p. 6

3.4 CONCLUSIONS

When we consider the overall mechanisms and instruments of evaluation which we have just described, the most striking point is the lack of coherence linking one element to another and the lack of unity in the resulting evaluation system.

This system is certainly not the result of logical or rational planning but is the product of successive improvisations produced by needs which must immediately be satisfied, a rapid growth of the language training programme and the clientele to be satisfied, urgent requirements for upgrading, administrative instructions to be obeyed. Language courses were first given in 1964, language tests set up from 1964 and aptitude tests given in 1973. In the meantime, it was necessary to recruit and train the necessary personnel, adapt or create teaching methods and set up orientation and evaluation services.

That all the links in this mechanism should not be well oiled, that all initiative taken should not immediately be successful, that the need for better co-ordination should today be widely felt will not surprise anyone. The Office of the Co-ordinator of Official Languages must apply itself energetically to this effort towards co-ordination in order that mechanisms of evaluation may constitute a functional whole and the instrument's of measurement used in this system may play the role assigned to them and perform the services expected.

As we have pointed out many times, the first and greatest weakness of the entire language training programme is concerned with objectives, that is, at the level of identification of bilingual positions and the description of language requirements; a better analysis of language needs, therefore, will provide the principle of co-ordination and language programmes and of mechanisms and instruments of evaluation of language competence.

It is of the utmost importance that definitions of the four basic abilities and levels of bilingualism should have the same significance for those setting up language standards, for those setting up Language Bureau training programmes and tests, for those forecasting students' results and for the students themselves. At the present time, this is not so.

Finally, in spite of the undeniable competence and a remarkable lucidity of those involved in evaluation activities, the results are still mediocre and give rise to considerable criticism. The orientation procedure is valid, the Language Bureau does its work, but the entire system is not very efficient because the overall policy is not really coherent.

CHAPTER IV

Analysis of the Language Knowledge Examination (LKE)

CHAPTER 4

ANALYSIS OF THE LANGUAGE KNOWLEDGE EXAMINATION (LKE)

The instrument for measuring language competence which presently plays the most important role in evaluating bilingualism of federal public servants is the LKE (Language Knowledge Examination) for Francophones learning English. This is the test which, for all practical purposes, determines the level of bilingualism achieved by an individual in the basic skills required by an individual position or a position which he plans to fill. It is therefore important that it be examined carefully and that the qualities and faults be clearly defined. We shall attempt to do this by (A) describing the instrument itself; (B) analyzing it as a whole and in its various parts.

Two different editions of the LKE, form 400A and form 400B have until the present time been used to evaluate the general language competence of thousands of federal public servants. At present, the task is to set up two equivalent forms, forms 400B and 400C.

Since the history of the LKE 400A has become lost in the confusion of the beginnings of the language training programme; an adequate study cannot be made using only the documents now available.

More recent and easier to trace, the 400B is better known. Among other things, we know this test tried to eliminate the two chief faults in the 400A, which were:

- the overemphasis on the general knowledge of candidates, when what was to be measured was language knowledge;
- the absence of relations existing between knowledge measured and the candidates abilities to perform the duties of a position in the second language.

Whilst the 400A was administered regularly from 1970 to 1974, the test given to Francophone public servants since December 1, 1974, was the 400B; this test is to be described and analyzed in the following pages:

4.1 DESCRIPTION OF THE LKE 400B

The two versions of the 400B, the English version and the French version, each include four distinct parts intended to measure competence in a second language, aptitude for reading, listening, writing and speaking. As an example, we shall here describe the French version intended for Anglophones learning French.

4.1.1 Listening Comprehension

The part of the test relating to listening comprehension is itself divided into two sub-tests, of 16 to 22 items respectively.

The items in sub-test (I) are presented in the form of questions accompanied by four replies which all seem possible. The questions are recorded on tape and the replies printed in the candidates' notebook. The task of the latter is to listen to the question recorded on the tape, to understand the sense of the question and to indicate which of the four replies of which there is a choice is the correct one. One of the examples of this type of item, as illustrated in the candidate's guide to the French test 400B, reads as follows:

Number 1:

How were you able to complete this project alone, so quickly and so well?

Answer:

- (a) by asking for help;
- (b) by skipping important stages;
- (c) by copying on another;
- (d) by working day and night.

The 22 items of sub-test (II) are different. Each has a short recorded text, followed by an incomplete statement. The candidate is then asked to complete this statement by selecting one of four choices

as the optimum. Example No. 5 of the students' guide which describes this type of item reads as follows:

Number 5:

I don't know if you have found the same thing, but it always seems to me that every time I go into a store simply to look at the merchandise, I have to tell two or three different clerks that I don't need help. On the other hand, every time I am looking for something in particular, there is never a clerk to be seen.

This person:

- (a) has the impression that the clerks do not want to assist her;
- (b) has the impression that clerks do not offer an adequate service;
- (c) likes to be served by two or three clerks;
- (d) does not need assistance when shopping.

4.1.2 Reading Comprehension

This second part of the test includes 21 passages printed in the candidate's exercise book. Each passage is followed by one or two questions, one or two beginnings of sentences. The candidate is asked to read each passage and answer the questions (or to complete phrases to make a full sentence) by choosing one of the four possibilities offered. Since twelve of the items are single and nine double, these twenty-one items may bring the candidate a total of thirty points ($12 \times 1 = 12$; $9 \times 2 = 18$; $12 + 18 = 30$).

As an illustration, here is an example of a double item:

Diane had been waiting for her husband for two hours. She was growing impatient because supper was getting cold and the dishes would not be done before ten o'clock. What excuse would he give for being late? At last, at about eight-thirty, he arrived. He was carrying a lovely bouquet of flowers which he must have found right across town - they were for their eldest daughter's twenty-first birthday. Diane could not help smiling.

4.1.4 Oral expression

This fourth and last part of the LKE includes three sub-tests of 13, 14 and 13 items respectively.

In the first sub-test, the candidate is asked a question which is recorded on tape and printed in his workbook; the first part of the reply is also given. He is then asked to answer to the question orally, with a complete sentence, using the vocabulary of the question and the beginning of the answer as given. Thus to the question: "Will you be going to the office this afternoon? No ...", the candidate is supposed to reply: "No, I shall not be going to the office this afternoon."

If he replies to the question with the word: "No", his reply is not accepted, because he has not given a complete sentence.

If he leaves out "No" and simply replies: "I shall not be going to the office this afternoon", he loses a point because he has not used the first part of the reply as given with the question.

If he replies: "No, I am taking the afternoon off", his reply is rejected because he has not used the vocabulary in the question.

"No, I shall not be going to the office", is also rejected because "this afternoon" was not included as in the question.

Lastly, if the candidate offered: "No, I am not going to the office this afternoon", he would again lose a point because he used the present "I am not going" instead of the future "I shall not be going" as in the question: "Will you be going ..."

Sub-test (II) has fourteen questions as used in general conversation, to which the candidate must reply in complete sentences, using in the reply the tense of the verb used in the question. For example, question 14: "Until what time did you wait for the bus?" He must reply: "I waited for the bus until six o'clock" and not just: "Until six o'clock".

Sub-test (III) has thirteen direct exercises in verbal expression. The candidate is asked to construct a sentence using the given directions.

For example, the candidate is told: "Tell the secretary that you will be arriving late Thursday morning"; the latter must reply using a sentence such as: "Je serai en retard jeudi matin". (I shall be late Thursday morning.)

To summarize, the LKE has four parts, 7 sub-tests and 129 items, as may be seen in the following table:

<u>1st Part:</u>	Listening Comprehension.	
	Sub-test (I)	16 items
	Sub-test (II)	<u>22 items</u>
	Total:	38 items
<u>2nd Part:</u>	Reading Comprehension.	
	Total:	21 items
<u>3rd Part:</u>	Written Expression.	
	Sub-test (I)	19 items
	Sub-test (II)	<u>11 items</u>
	Total:	30 items
<u>4th Part:</u>	Oral Expression.	
	Sub-test (I)	13 items
	Sub-test (II)	14 items
	Sub-test (III)	<u>13 items</u>
	Total:	40 items
	<u>TOTAL items:</u>	<u>129</u>

4.2 ANALYSIS OF THE LKE 400B

The content of the LKE has been the subject of much criticism by language teachers and students. For example, the test was found to contain elements which were not studied during the courses; that it does not measure what it should measure; that it does not reveal whether a candidate is truly capable of using the second language in the working environment. What exactly is the situation? The validity of a test and its other metrological qualities through a superficial examination of the form of items included, even if the frustration experienced by a great many candidates and the unfavourable comments of many teachers are significant negative indications.

For this reason, the LKE must be analysed more carefully, that is, more thoroughly, from the point of view of: (I) its links with the objectives of the training programmes; (II) its chief characteristics.

4.2.1 Links with the objectives of the official languages programme

The first point to remember is that public servants who learn the second language have as their objective acquisition of the knowledge and language skills necessary to understand the language and use it effectively; that is, they must achieve a certain skill in oral and written comprehension and a certain degree of skill in oral and written expression.

Let us first agree that each of these four basic abilities may be mastered at four levels of excellence, called the levels of bilingualism 01, 02, 03 and 04, level 01 being the highest and level 04 the lowest.

Since the LKE is given to public servants so that it may be discovered whether they are sufficiently bilingual to occupy a position identified as bilingual and to use the second language effectively in performing their duties, we may certainly ask whether the test permits that a relation be set up between the competence acquired by the public servant and the language requirements which are to be satisfied? Now,

even a cursory examination of the tests which we have just described is enough to demonstrate that there is no obvious connection between what the LKE measures and public servants' objectives in learning. For example, let us examine the following item taken from the listening comprehension test:

"In our society there are many means of finding entertainment. All tastes and all ages can be catered to. Everyone can benefit since not all forms of entertainment cost money. In spite of this, people often say that life is monotonous, that there is nothing to do, that only rich people have any fun. Do they say this out of laziness or lack of imagination?

According to this text, we can say that:

- (a) Forms of entertainment are few and generally boring;
- (b) People have no time for leisure pursuits;
- (c) Leisure pursuits play a major role in our society;
- (d) You need a lot of money to have a good time.

Remember, the candidate does not have a printed text before him. He has to listen, understand, remember the chief points in order to choose the sentence which summarizes content best. Could we say that whoever chooses the correct reply understands French very well? Probably, yes. But can we claim that anyone who does not select the correct answer does not understand French well? No.

There are many ways of "understanding" French. For a public servant whose objective in auditory comprehension is 04, the aim is to

"understand the essential points of a simple communication given at a rate slower than normal, for example, words taken separately or expressions of two or three words used to establish social contacts, say goodbye, and so on ... simple expressions. It is enough to understand commonly used vocabulary pronounced at normal rhythms."

We can measure the considerable gap between what is asked of an 04 and the skill needed to pass the above test. He will certainly not be successful. That being the case, why should he take a test which does not relate to his objectives or capabilities?

Similarly, items could be chosen in any sub-test, sifted through, related to the language requirements of positions as defined in the OLAS manual, to demonstrate that if the LKE seems to measure a certain ability to comprehend, read and speak and write the second language, it does not measure the specific abilities which are proposed as objectives to be achieved.

Could we at least say that the LKE 400B measures the knowledge and ability which public servants hope to achieve during their language training programme? No, this is also false. Chapter two showed us that development of teaching methods used in the Language Bureau preceded the preparation of LKE tests and there is nothing to indicate that the authors of the tests, when they prepared them, took into account the objectives of learning a language as listed by language teachers.

The fact that students who reach a certain level of language competence while studying in the Language Bureau usually pass the LKE 400B does not prove that the LKE measures the type of competence which teachers and students strive to acquire.

The links between the LKE's and the language courses thus seem fairly tenuous and barely definable, as are the links between language requirements and positions.

4.2.2 The principal metrological characteristics of the LKE 400B

However, we must study the principal characteristics of the LKE before making a judgement on its real value as an instrument for measuring competence in the second language. To achieve this we shall first try to analyze the intentions of persons who set it up in order to understand what they were trying to do and then examine the priority metrological criteria which it must satisfy in order to fulfill adequately the important role reserved for it in evaluating the language competence of public servants.

4.2.2.1 The intentions of LKE authors

It is not easy to follow the intentions of LKE authors from the month of January 1971, when they were given a mandate to set up new examinations for testing knowledge of the second language, until the month of July 1974, when they presented their tests to the Public Service Commission.

However, two documents enable us to conclude that they wanted to set up a general test of language knowledge which would make it possible to identify four levels of competence in each of the four basic abilities. The documents in question are two reports submitted to the Public Service Commission, entitled respectively: Presentation of the New LKE 400B, no date mentioned, and Final Report on the LKE 400B, dated July 5, 1974.

What can be seen from these two documents is that the 400B was first conceived as an equivalent of the 400A, where the name 400B, and that the intention was subsequently to greatly improve the test. According to the construction plan, set up in the fall of 1971, the new test was to respect the following principles, among others:

- it would provide an objective measurement of ability to communicate in the second language;
- it would make it possible to establish the minimum of language knowledge needed to be capable of functioning at each of the levels of language competence recognized within the Public Service;
- it would use only a general language content with common, ordinary words and phrases, and not a content pertaining to culture or specialized fields;

- the essential feature of measurement would relate to the basic syntactical components of both systems - French and English, as the case might be;
- measurement would relate chiefly to the facts of the languages which constitute the common faults of Anglophones speaking French and Francophones speaking English;
- the test would preserve the common distinction of language ability in listening, speaking, reading and writing, even if that distinction had no language basis "ut sic". (See 1st Document, pp. 1 to 3)

The three principal characteristics which the test should present were, at this stage of its development: validity, power of discrimination, fidelity. (See Document No. 1, p. 12)

The validity of a test being the property of ability to measure what it claims to measure, the LKE should state whether such or such a subject meets the language standards set for positions designated bilingual.

Since language standards of bilingual positions require that candidates be classified in four levels of competence, test 400B should also have the power to discriminate four overall levels of performance.

Lastly, it should offer guarantees of fidelity, that is, provide stable, constant, regular, invariable results. The various parts of the test should also present a certain intrinsic coherence.

The first interim report, which unfortunately is not dated, claims that the instrument to be developed constitutes "a good intermediary tool for measuring general performance in the second language"; that it discriminates among the four levels of bilingualism "better than the 400A"; that its indicators of fidelity, never situated above .812 in French and .899 in English, seem satisfactory. (See 1st Document, pp. 13, 14, 16)

However, the final report has shades of meaning, points out series weaknesses and even suggests what is to be done to give the language training programme instruments of measurement of better quality. For example, it is agreed that the 400B, like the 400A was prepared "without strict or specific relations to the real needs of positions" and that the "introduction of this new test will therefore not itself change the problem of scientific but functional evaluation of the level of bilingualism in federal public servants." (See 2nd Document, Summary, p. 1)

Nevertheless, it was then believed that the LKE 400B represented a test for general performance in the second language which, in spite of its imperfections, represented progress in relation to the LKE 400A. (See 2nd Document, p. 38)

4.2.2.2 Priority metrological criteria

The authors of the LKE 400B therefore wanted to develop an instrument:

- which would measure general language competence of public servants defined as a function of the four basic skills;
- which would identify four distinct levels of bilingualism in each of the four skills;
- which would predict the performance of public servants according to the levels of bilingualism achieved and
- would provide relatively stable measurements of the competence evaluated.

The metrological criteria which would finally determine the true value of the LKE tests will therefore be their capacity:

- to provide as pure as possible a measurement of the four abilities considered (validity of content);
- to discriminate four levels of competence in each ability (power of discrimination);
- to predict correctly the performance of public servants at each level of competence (predictive validity);
- to provide stable results (fidelity).

Let us now check whether test 400B is able to satisfy these four fundamental criteria.

(a) Validity of content

To present the problem of the validity of the content of the LKE 400B quite directly, we may ask: does the content of the four sub-tests provide an accurate measure of the four abilities in question: listening comprehension, reading comprehension, oral expression and written expression; does the content of the sub-tests measure only those four abilities and nothing more? In other words, does that test measure exactly what it claims to measure and does it provide as pure as possible a measurement of each ability?

When, early in their work, the authors of the test defined the validity in general terms, they thought they could "measure the level of performance of a subject in a second language adequately" since "each question must be seen as a mini-performance which authorizes judging to a reasonable level the overall and general competence of a subject in his second language." (See 1st Document, p. 13)

On the other hand, in their final presentation of 1974, they clearly distinguished the validity of the content of their test, and showed themselves to be more prudent. To the question: "To what extent

is the content of the LKE 400B a realistic miniature of every day functional language performance?" They replied: "The content of the LKE makes it possible to predict performance in the working milieu in the sense that each item may be considered a performance in miniature which permits us to estimate a wider range of similar performances. But this content cannot represent a realistic sample of performances which could be drawn from an analysis of language needs in the working environment." (See 2nd Document, p. 10)

The validity of content of the LKE 400B is therefore subject to caution. However, in comparison with the 400A form, the 400B form offers a greater guarantee as to dimension measured, that is, there is greater success in neutralizing the effects of intellectual influence on the answers obtained. In fact, the content and form of the items of this test are related to the classic models used in testing for second languages. An effort was made to choose items which did not require specific verbal logic and did not have cultural overtones. High correlation (See Table 3) between the different sub-tests however show that there is a common factor in all four abilities measured. So far, no study has attempted to identify this common factor or define the exact and specific nature of the four abilities measured.

In any case, the weakness in the test comes from the fact that the four abilities which it claims to measure were not defined at the outset as they had been defined by the persons responsible for identifying positions and the authors of teaching methods.

TABLE 3

Correlations between sub-tests

<u>E 400B</u>		<u>F 400B</u>	
LC	RC	LC	RC
RC	.80	RC	.82
OE	.76 .78	OE	.82 .81

LC: Listing Comprehension
RC: Reading Comprehension
OE: Oral Expression

(b) The power of discrimination

We should ask, to what extent the LKE 400B is efficient in classifying candidates into four levels of language competence as was wished by its authors? This question is complex.

In fact, by the latters' own confession, they started from the hypothesis that there was only one threshold of language competence and consequently they constructed their test only to predict a single level of language performance. (See 2nd Document, p. 13). When the items in each sub-test were selected, the authors drew inspiration from the classic criteria for setting up tests of scholastic performance: average indicator of difficulty and high indicator of item-test discrimination. These criteria ensure great internal homogeneity of the instrument but in no way guarantee identification of four distinct levels of performance. It is still possible to use the results to divide students into three, four or five categories and assimilate these categories at different levels of biligualism. But what exactly is the significance of levels identified in this manner?

With another test, either more difficult or easier, levels requiring different interpretation would be found.

Possibly, the authors of the 400B were over-ambitious in wanting to use a single instrument of general and uniform linguistic content to distinguish four levels of bilingualism, each clearly defined. If the aim was to distinguish four different levels of bilingualism, then the correct course would have been to select items at the four different levels of difficulty for each sub-test. But this would have increased the number of items in each test and imposed a needless burden on every candidate. In fact, in such cases, the easiest items would have had no usefulness for the most intelligent candidates and the most difficult would have been equally inappropriate for those with a very slight knowledge of French.

It will probably be necessary to abandon the idea of a single test to evaluate language competence at different levels. Specific tests for specific needs would probably give the best results.

(c) Predictive validity

It is not enough to say that the LKE is valid as an instrument for measuring general language competence. Since it is administered for a specific purpose, that is, to confirm whether an officer has a good enough knowledge of the second language to work in that language, it should be possible to predict with some degree of certainty that there will be language efficiency in the work environment. This is the true sense of predictive validity as referred to here.

In the document of July 1974, already mentioned, it is recognized on the one hand that nothing can be a substitute for the predictive validity of a test because the latter constitutes a crucial element of its overall validity; on the other hand, it is pointed out that little is known concerning the predictive validity of the LKE 400B in relation to the work environment and language standards of the positions. (See 2nd Document, p. 12)

However, it is considered to have good predictive validity for the two following reasons: firstly, during the test, it was found that there were always relations of more than 163 between the results of the test and those of free conversation as assessed by judges; secondly, there seems to be a positive and constant relation between the levels achieved by students in language courses and success in the 400B test. (See 2nd Document, p. 12)

The first argument seems to carry little weight since it is difficult to accept a test in the form of free conversation as the only external criterion of a test which claims to measure ability in understanding, reading, speaking and writing a second language. Statistics may reassure us to some extent but do not really convince us. Good coefficients of correlation were in fact found between the conversation

test and the different sub-tests of 400B; but these statistical indicators do not show that the four sub-tests measure four distinct abilities and predict good work performance in the four language skills.

The second argument does not seem very clear to us. But it will always be difficult to support the claim that the 400B adequately predicts the language efficiency of public servants on the job because the most advanced students in the Language Bureau pass it regularly.

Let us examine further the question of validation of the test as a function of an external criterion, the so-called free conversation test.

"This test was intended to determine the candidate's skill in communicating in a second language as assessed by specialists in the language. During an interview, the candidates were asked to talk at will on general topics which interested them either personally or in connection with their work. A typical interview had been set up as a model in advance so that there would be some consistency in the tests. The conversation between the candidate and the interviewer was recorded. Using general but uniform criteria, three judges afterwards made an overall assessment. Since the judges' decisions had a high correlation (approximately .95) it was easy to arrive at a mark which might vary between 0 and 975. (See 1st Document, p. 6)

Having discovered that there was a close relation between the results of a test of oral expression and those of a test of free conversation, the scores were divided into four levels of bilingualism called 01, 02, 03 and 04.

In spite of the data processing and statistical methods used to give greater credibility to the standards thus established, it is important here to note that using cut-off points on the basis of an external criterion other than the true language requirements of the positions, there was a risk of two types of error: (a) predicting success and getting a failure, Type I; (Ex: deciding that X is bilingual at level 01 for one of the four skills when in reality he never achieves that level); (b) predicting a failure and obtaining a success, Type 2;

(Ex: deciding that X is not bilingual at level 01 for one of the four skills when in reality he could manage very well for the requirements of an 01 position in that skill).

The first type of error may easily be observed because when a public servant who is supposedly bilingual does not perform efficiently, this is apparent; but the second type of error may not be noticed because public servants described as incompetent in the second language do not have an opportunity to prove otherwise. When the cut-off point is higher, there is less chance of predicting success and obtaining failure (Type 1) and there is more chance of predicting failure when there could be success (Type 2). Inversely, the lower the cut-off point, the less chance there is of predicting failure when there could have been success (Type 2), but the more risk there is of predicting success and obtaining failure (Type 1).

Judging from general opinion in the Public Service the present level of difficulty of the LKE 400B produces more errors of Type 1 than of Type 2.

Be that as it may, tests should be set up to assess the level of competence reached as a function of pre-determined levels of bilingualism and not to establish those levels in an ingenious but more or less arbitrary manner. That is why the true criterion of predictive validity of the LKE tests is the language requirements of positions, where these correspond to real needs.

In short, so far, language knowledge examinations were not validated as a function of performance in the work environment their predictive validity has not been demonstrated, which is a highly regrettable fault.

(d) Fidelity

Lastly, a certain fidelity is required in the LKE tests. Unfortunately, two different interpretations may be given to this notion

of fidelity. Fidelity may be seen as the coherence between the different parts of the test; it would then be preferable to speak of the internal homogeneity of the test. Fidelity may also be the stability of test results. For example, a test is said to reflect fidelity when it provides comparable results for two successive administrations, for the very simple reason that if it measures with a degree of accuracy the reality that it claims to measure, it will provide similarly realistic measures which, if not identical, will at least be similar.

What is the degree of fidelity of the LKE? If we are speaking of the first type of fidelity, that is, the internal homogeneity of the test, we may say that ordinary formulae for verifying fidelity produced high indicators of .812 in French and .899 in English. But if we speak of the second type of fidelity, where there is visible stability in the results, we can make no certain claims. On the one hand, there has been no effort to determine stability of results; no mention of such an effort appears in any document studied. On the other hand, recent results obtained in the 400B when equivalent examinations 400C and 400D seem to reveal a certain unreliability in the results of the LKE 400B. (See Tables 4 and 5)

During this work, we in fact gave the 400B test to a sample of 177 Francophone candidates and 184 candidates from 23 Departments in every category of employment. Now, average indicators of difficulty calculated on this occasion range from 72.7 to 78.5, whereas during development of the test, with a similar sample, we found average indicators of difficulty ranging from .55 to .64. This evident disparity (see Table 5) between two series of results which should be similar deserves closer examination.²⁵

²⁵ See Charles Benabou, Démarche de la construction des tests équivalents à l'examen 400B et rapport technique de l'analyse des items (How tests equivalent to the 400B examination were constructed and technical report on analysis of items) Ottawa, October 1975, 110 p.

TABLE 4

Indicators of internal homogeneity

	<u>E 400B</u>	<u>F 400B</u>
Listening comprehension I	.899	.812
Listening comprehension II	.925	.827
Reading comprehension	.917	.866
Oral expression I	----*	---
Oral expression II	---	---
Oral expression III	---	---
Written expression I	---	---
Written expression II	---	---

* Coefficient not reported.

TABLE 5

Comparison of average difficulties of items
in two writings of the LKE 400B

<u>Test</u>	<u>Version 1</u>	<u>Version 2</u>
Listening comprehension English	60.1	78.5
Listening comprehension French	64.6	78.2
Reading comprehension English	53.6	72.7
Reading comprehension French	55.0	77.5

4.3 CONCLUSIONS

We did not study every facet of the LKE 400B; for example, we did not speak of the administrative implications of passing this test for thousands of Francophone and Anglophone public servants right across Canada; we paid no attention to the political aspect of the test which should "encourage people instead of discouraging them" - the latter being possible with a test which would become "an insuperable barrier for most public servants in a situation which has long prevailed and still prevails in many parts of the country, from an educational as well as a psychological, sociological and administrative point of view". (See 1st Report, p. 5); we did not discuss similarity of standards in French tests for Anglophones and English tests for Francophones. We did not study the 400A because this test has now been withdrawn from circulation, nor did we turn our attention to the equivalent forms of the 400C and 400D, still being developed.

We concentrated our efforts on the LKE 400B to analyze its general structure and priority metrological characteristics; from our analysis, we were able to draw the following conclusions:

- (1) The LKE 400B test is a test of general knowledge which, as such, has good metrological qualities.

In fact, in spite of the criticism we have offered in the preceding pages, the content of this test permits measurement of the four basic skills which constitute the essential core of language competence; it does allow grading of the respective skills of those with knowledge of the second language; it provides a valuable guide to the probable level of performance in on-the-job efficiency.

- (2) Its introduction as a replacement for the LKE 400A, in 1974, now seems fully justified.

In fact, the 400B provides a more accurate measurement of fundamental language skills, thanks to the effort made to neutralize the factors related to intelligence and cultural background; it allows a more reliable distinction to be drawn between levels of bilingualism thanks to the increased number of items and efforts at validation made using an external criterion, the free conversation test.

(3) However, because of its limited power of discrimination, it should not be used to assess extremes of language competence, that is, excellent or very weak.

A test of general language skills, of average difficulty, may not, for example, be used to assess the competence of public servants who must master the second language perfectly and earn the title of completely bilingual. However, it is too long and too difficult for those from whom only a strict minimum is requested if they are to handle simple, stereotyped situations without needing to read or write in the second language.

(4) Because of the diversity of language requirements in bilingual positions, this test of general knowledge should gradually be replaced by a set of more specific tests as improved identification of the language components of certain categories of positions becomes possible. In these tests, it should be possible to take into account both the language content and the basic skills needed to satisfy the exact requirements of these categories of position. Instead of constructing a series of instruments which are totally independent of one another, it should be possible to set up a vast bank of items, validated as a function of the needs of positions and draw from this bank each time a specific test should be given. Such a bank of items would mean great savings in energy and would mean the tests had perfect confidentiality.

(5) Because of unavoidable metrological imperfections in objective tests used to evaluate language competence, an effort at overall evaluation would mean utilizing the many, varied evaluations made while learning the second language. In fact, unless the tool used is known to

be perfect, all pertinent data available must be turned to account and a final judgment based on all measures taken along the way.

(6) Eventually all instruments and all techniques of evaluation of language competence must be rethought within the perspective of a more rational evaluation policy, one which is more coherent and closer to reality and which, in the last resort, justifies the very existence of the language training programme.

CHAPTER V

Policy of Evaluating Language Competence

CHAPTER 5

POLICY OF EVALUATING LANGUAGE COMPETENCE

At the conclusion of this analysis of evaluation mechanisms and instruments, we may try to distinguish the broad outlines of the Public Service Commission's policy with respect to evaluating language learning.

It is not easy to set out this policy in perfectly clear terms, for it gradually developed as the official languages programme grew. Its beginnings were rather shaky and the course has not really been set. No official public document establishes it categorically; but present trends may be discerned in a few confidential and semi-confidential documents which are particularly revealing and which we can easily examine.

5.1 PRESENT POLICY

Let us first observe that the policy of evaluating language skills is closely linked to general language training policy. Now, as we have seen, the very bases of this training lacks solidity because of the discrepancy that exists between the real needs of concrete situations and the language requirements of positions identified as bilingual; between the objectives described in the directives of the OLAS manual and the methods of teaching languages used in the Language Bureau. It is therefore not surprising to discover that performance tests given during courses do not measure the same content and the same skills as those of the Office of the Co-ordinator of Official Languages. What is even more serious, the levels of bilingualism determined by the LKE do not correspond to more or less satisfactory utilization of the second language public servants returning to work in the Departments.

5.1.1 Overall evaluation of the language training programme

Up until the present time, the Canadian Government does not seem to have understood the importance of systematic evaluation of all major components of its language training programme. Now, to understand the programme as a whole, it is not enough to ask why some public servants experience such great difficulties in mastering the second language and why many are never successful. Primarily, the objectives of the programme must be re-examined to see whether they are clear and well-defined, if they are coherent and not contradictory; if they are realistic and based on the needs of positions; if they are accessible, that is, within the grasp of public servant, taking into account the material and psychological conditions in which they work. There should also be a re-examination of the means chosen to achieve these objectives. Cyclical courses, continuous courses, special courses, diverse experiments in teaching methods and abundant didactic material; there is also need to reflect on the possibility of training bilingual public servants with language courses and especially the profitability of a fixed learning period, at the outset, a maximum of twelve months. In addition, and this seems extremely important, we must trace the development of public servants calling themselves bilingual

in their work environment, evaluate the maintenance, growth or loss of their language competence and the actual use which they make of the second language in fulfilling their daily tasks.

At present, no mechanism is provided for in the structures of the Treasury Board or the Public Service Commission to evaluate regularly and systematically and periodically update the official languages policy and increase the profitability of the efforts and sums invested in this area.

5.1.2 Evaluation of language training

The Government's attitude towards language training as such is not clearly defined. We do not know exactly how this assessment was attempted before 1970, that is, before the first language knowledge examination, the LKE/ECL 400A was given. Today, the development, administration and correction of the new forms of the LKE are entrusted to the Office of the Co-ordinator of Official Languages. Now, this agency had at first only a temporary mandate and many of its responsibilities were eventually to be entrusted to other sectors of the language training programme. The very name of the Office of the Co-ordinator of the Official Languages Programme seems in any event to suggest that the Office should be concerned with evaluation of the whole programme and not principally the administration and correction of language knowledge tests.

What is still somewhat surprising is that learning as complex as language learning should be evaluated using a single test of general knowledge, without taking into account the data compiled in the Language Bureau using performance tests and direct observations by teachers.

The floating of the policy regarding the evaluation of language learning is also translated by a distribution of responsibilities and the lack of co-ordination between the different levels of jurisdiction which control this field: Office of the Co-ordinator and Staff Development Branch, Studies Division, Language Bureau and Learning Support Division

which include the Evaluation Service, the Programme Development Service, the Orientation Service, the Registrar.

For their part, officers in the language school would like to set up a better integrated evaluation system which would ensure greater validity and a certain continuity to the entire process of evaluation during the learning period. This system would include the following services grouped under the same authority: an orientation service for students, a placement service and a continuous evaluation service whose results would contribute to some extent to the determination of levels of bilingualism during the final evaluation.

5.2 PRESENT TRENDS

From the texts which we have studied we may distinguish present trends in the Government's policy in the matter of language evaluation. Those responsible for the language training programme seem entirely aware of all the weaknesses and anomalies in the present system and if ever their recommendations were taken into consideration the entire system which we have just analyzed would be strengthened considerably.

In this perspective, the document providing the most information is the Rapport final sur le ECL 400B (Final Report on the LKE 400B) presented July 5, 1974, and mentioned several times in the preceding chapter. We shall also refer to two other documents, pertaining to the same subject, entitled respectively: Special Study of the Public Service Commission, April 1974, and Rapport sur les sujets relatifs aux langues officielles (Report on subjects relating to the official languages), September 1974.

The Final Report on the LKE 400B "reminds us that logic presupposes for testing operations as such and for language training operations an analysis of the concrete language needs of the various bilingual positions in the Public Service in order to define language standards for each position or each group of positions." It is also demonstrated that development of the LKE 400B took place "without definite or specific relations with the real needs of the positions" and that "the introduction of this new test (in 1974) will not therefore itself change the problem of a scientific but functional evaluation of the levels of bilingual competence of federal public servants."

The introduction of this document provides such an effective summary of the major problems which in the course of our study have been most evident, that we reproduce it as an annex at the end of the report (See Annex 3.)

The second document which we wish to mention "Special Study of the Public Service Commission", comes from the Office of the Commissioner of Official Languages. It deals with many problems relating to the

language training programme of the Public Service. The researchers responsible for this report understood that all elements of the system must form a whole: the language requirements of the positions, the language competence acquired and the tests which determine the level of bilingualism achieved by public servants (p. 30). They have discovered that no research was undertaken to verify the use of the second language beyond the training period or to define what is understood by functional bilingualism (p. 36). They also pointed out two serious anomalies in the process of language evaluation: firstly, we do not know whether the criteria which served to determine language requirements of positions are the same as those which served for development of the LKE tests: secondly, there is no relation between what is measured by the Language Bureau performance tests and what is measured by the LKE examinations.

The third document, entitled "Rapport sur les sujets relatifs aux langues officielles" (Report on subjects relating to the official languages), states the present preoccupations of persons involved in language evaluation. It restates the same themes and bears out the two precedents with respect to language standards (p. 2), language tests (p. 3) and learning the second language (p. 8). (See document in Annex 4)

In short, we always return to the same fundamental problem: lack of coherence between the real objectives of training in the second language, learning activities and the instruments of measurement used to evaluate the results of this learning.

5.3 CONCLUSIONS

The conclusions imposed at the end of this study are simple and clear. The bilingualism programme in the Public Service represents a gigantic enterprise which will cost a great deal and take time. A great deal of work has already been accomplished and, in spite of the apparent sterility of efforts made up until the present, the experience accumulated during the first years of trial and error may be used in formulating the very basis of the project and the coherence of the entire process of learning the second language.

If we, in fact, wish to re-establish the credibility of language policy and increase the credibility of language policy, we must start at the beginning, consolidate the system from its base and then work through a system of logical and coherent thought.

5.3.1 The objectives of language training

If we are to set up clear and realistic objectives, we must:

- draw up an inventory of situations where use of the second language seems to be justified;
- check the basis of a bilingual label as applied to positions at present;
- describe the requirements of each position specifically;
- revise any process of identification and labelling of bilingual positions;
- regroup positions in categories broad enough to avoid over-extension of responsibility, but homogeneous enough to identify the needs of specific training;

- gradually eliminate from lists of bilingual positions all those where use of the second language does not correspond to an actual need;
- accept the provisional character of positions due to an evolution of work situations and language needs;
- maintain a team to check needs and language requirements.

5.3.2 Language training programmes

Each time that language training objectives are specified, the training programmes must be revised. Consequently, it is necessary:

- to conceive as many language training programmes as there are categories of positions having the same language requirements;
- to replace the only existing training programme, little by little, by more specific programmes corresponding to more clearly characterized needs;
- to co-ordinate administrative structures and, bring closely together persons determining the training objectives and who develop teaching programmes and methods.

5.3.3 The evaluation mechanisms and techniques

In the same field, we must conceive the evaluation of language learning as a verification of objectives achieved with respect to objectives set up. To do this, we must:

- set up a vast bank of items which would permit development of a variety of instruments of measurement related to the needs identified, to the objectives specified and the training given to highly diversified groups of students;

- install a system of continuous evaluation which takes into account all verifications carried out during the course as well as those which mark the end of the language training programme.

Our conclusions remain fairly general because the problems encountered in evaluation of language learning arise from a fundamental difficulty met by all those working in this field: the analysis of language needs, the determination of learning objectives and the choice of criteria for evaluation. We may nevertheless affirm that this is the basic problem which must be attacked and that any progress in this direction will be translated by noticeable progress in all other aspects of the language training programme. (Concerning this subject, see Guy Plastre's report on the meeting of the "Bureau de coordination linguistique internationale" (Office of International Language Coordination) dated May 1975. (See Annex 4)

Bibliography

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

CHAPTER 1:

Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings and George F. Madaus, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.

Rebecca M. Valette, Evaluation of Learning in a Second Language, in Bloom, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, Chap. 22, 40 pp.

CHAPTER 2:

Benjamin S. Bloom, Taxonomy of Educational Objectives, New York, David McKay, 1956, 196 p.

CHAPTER 3:

S. Artaud, A. Leonoff and G. Sarrazin; Evaluation des activités professionnelles de la Division de l'Orientation, (Evaluation of professional activities of the Orientation Division), Ottawa, August 1974, 16 p.

Winston Wells: Validité du processus d'orientation, (Validity of the orientation process) Report III, December 1974, 45 p.

Marcel Gingras, Dix ans de formation linguistique (Ten years of language training), 1974, C.F.P., 32 p.

Organization of the Official Languages Program, Ottawa, March 25, 1974, 14 p.

Mandate of the Official Languages Program, Ottawa, March 28, 1974, 12 p.

Rôle et importance du test contrôle en classe (Role and importance of test control in class), Ottawa, C.F.P., Language Bureau, Test Development Division, 38 p.

F. Kinrade, Second Language Testing in the Canadian Federal Government, P.S.C., Language Bureau, Ottawa, June 1973, 12 p.

CHAPTER 4:

Guy Plastre, Présentation des nouveaux LKE 400B, (Presentation of the new LKE 400B), 21 p.

Paul Tellier, Rapport final sur le LKE 400B, Ottawa, C.F.P., July 5, 1974, 42 p.

CHAPTER 5:

Special Study of the Public Service Commission, Office of the Commissioner of Official Languages, Special Studies Service, Ottawa, August 1974, 67 p.

Rapport sur les sujets relatifs aux langues officielles (Report on subjects relating to the official languages), Ottawa, September 1974, ...p.

Annexes

ANNEX I

THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE POLICY IN CANADA

1963 May	HC May 63	:	House of Commons: Debates 1963, Vol. 2, p. 1548.
	Principles	:	Perfect equality of the two official languages in verbal and written communication with the public within the Departments.
<hr/>			
1966 April 6	PE April 66	:	Statement by Prime Minister Lester B. Pearson, on the bilingualism policy in the Public Service, House of Commons: Debates 1966, p. 3915-17.
	Principles	:	1. Equality of Francophones and Anglophones as applicants in the Public Service. 2. Equality of service languages. 3. Gradual application of principles.
	Rights	:	Right of the public servant to work in his own language.
	Duties	:	Right of the public servant to become bilingual.
	Goals	:	To recruit bilingual public servants to meet needs. To train bilingual public servants. Priority given to managerial and administrative officials.
<hr/>			
1967 Feb. 23	PS Feb. 67	:	Public Service Employment Regulations. SOR/67 129.54 (1).
	Goal	:	Language becomes a criterion in selecting public servants.
<hr/>			
1968 Oct. 17	TR Oct. 68	:	Statement by Prime Minister P.-E. Trudeau, House of Commons.
	Rights	:	Acceptance of the Recommendations of the Laurendeau Commission on language rights.
<hr/>			

- 1969 LL July 69 : Official Languages Act.
- Principles : Equality of rights and privileges in all institutions of Parliament and the Government of Canada.
- Rights : Rights of the citizen to obtain service in his own language.
-
- 1969 TB July 69 : Treasury Board: Bilingualism in the Public Service.
- Goals : 1. Language training for public servants.
2. Special programmes.
-
- 1969 PS Nov. 69 : Amendments to Regulations in the Public Service, Sec. 4 (2).
- Goal : Distribution of bilingual positions.
-
- 1970 PS Jan. 70 : Letters from the Public Service to personnel directors.
- Goal : Determination of language requirements of positions.
-
- 1970 TR June 70 : Statement by Prime Minister Pierre-E. Trudeau, House of Commons: Debates 1970, p. 8487. (Recommendations BB IIIa).
- Principles : 1. Equality of Francophones and Anglophones in the Public Service.
2. Report on language and "merit".
- Duty : Communications with the employee in the language of his choice.
- Goals : 1. Adaptation of language courses to the needs of unilingual units.
2. Adaptation of content of courses to the work of public servants.
3. Development of receptive bilingualism.
-

1971 Mar. 9	DR Mar. 71	:	Statement by the President of the Treasury Board, C. M. Drury.
	Principles	:	<ol style="list-style-type: none">1. Equal status in both languages.2. Institutional bilingualism.3. French as a working language.
	Rights	:	<ol style="list-style-type: none">1. Participatory representation in number and level of employment.2. Right to use the language of one's choice in internal communications.
	Duties	:	<ol style="list-style-type: none">1. Duty of a director to be the first to become bilingual.2. Priority for the National Capital and bilingual districts.3. Written communications with the public must be published in both languages.4. To serve the public servant in his language.
	Goals	:	<ol style="list-style-type: none">1. To have both cultures reflected in the Public Service.2. To assist public servants in acquiring and maintaining knowledge in the second language.3. Language needs of positions as %.4. To have language levels of positions determined by directors of services.
1972 Dec. 4	DR Dec. 72	:	Statement by the President of the Treasury Board, C. M. Drury, on bilingualism in the Public Service.
	Rights	:	Rights of unilinguals in bilingual positions with respect to statement of intention to learn the other language.
	Duties	:	To organize language training of the unilingual to enable him to qualify for bilingual positions.
	Aims	:	<ol style="list-style-type: none">1. Four types of positions; French, English, convertible, bilingual.2. One-year priority courses for unilinguals occupying bilingual positions.3. Relation existing between language levels and needs of positions.4. Identification of bilingual positions before December 1973.5. Designation of positions before December 1978.

1973	RP June 73	:	Resolution adopted by Parliament. June
	Principle	:	Language constitutes an element of merit.
	Rights	:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competitions for bilingual positions open to unilingual applicants who intend to become bilingual. 2. Competitions for bilingual positions open to all. 3. Options for the unilingual incumbent of a position which is bilingual to change or retain his position, or to become bilingual. 4. Right of seniority, the designation of the position notwithstanding.
	Goals	:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identification of bilingual positions, unilingual and convertible. 2. Designation of these positions before the end of 1978. 3. Recruitment of unilinguals for bilingual positions. 4. Language training from public funds.

1974	CH Nov. 74	:	Report of the President of the Treasury Board, Jean Chrétien, tabled in the House of Commons.
	Rights	:	1. No officer is obliged to become bilingual (See Options: RP June 73). 2. Unilingual Canadians may apply for any position in the Public Service.
	Goal	:	To provide Francophones with the means of working in their own language.

1964-75	TB 64-75	:	Treasury Board Circulars relating to the official languages.
1969-75	PS 69-75	:	Public Service Commission bulletins relating to official languages.
1975	OLAS I-III	:	The Official Languages Administrative Standards Manual. 3 vol.

ANNEX 2

Final Report on the LKE 400B presented to the Public Service Commission, July 5, 1974

With respect to these bilingual positions, three additional responsibilities have been assigned to the Public Service Commission. These are:

1. to establish the language standard required for individual bilingual positions;
2. to assess the language proficiency levels of incumbents or appointees;
3. to provide language training to those who do not meet the language requirements of the positions.

The tone of this report may sometimes appear critical, the reason is that the intent is to advise the Commissioners honestly with regard to the current status of the program; this is seen to be particularly important in view of the high turnover of staff in the program over the past three years. Clearly, the Office of the Co-ordinator of the Official Languages Program can assume neither full credit nor full responsibility for the outcome of decisions that were taken as long as three years ago.

1. Desirable exercise of responsibilities

The above three responsibilities can be seen to derive from a common basis. The aim of these responsibilities is to ensure a functionally bilingual Public Service. Incumbents of bilingual positions must be able to discharge the duties of their positions in both French and English as required by the intent of the Government's bilingualism policy.

Ideally, these three responsibilities would be defined in terms of the functional language requirements for positions. This would result, first in setting language standards based on a thorough analysis of language needs directly related to performance on the job of specific subsets of positions. Secondly, by assessing whether incumbents of bilingual positions can satisfy the language requirements using tests based on the same analysis of related job types that originally provided the standards. Thirdly, it implies that the training curriculum of the Language Bureau be based on analysis of the language performance required by various related subsets of job requirements.

While the above scheme, which relates these responsibilities (establishing language standards, assessing individuals in relation to those standards and training individuals so that they meet those same standards) to the actual language performance required in bilingual positions, may appear intuitively compelling, the logistics involved have until now prevented such a coordinated and systematic approach. Nevertheless, the current status with regard to these responsibilities is of concern here.

2. Current exercise of responsibilities

a) Language Standards

Presently, language standards for bilingual positions can require one of four general proficiency levels (01 the highest, 02, 03 and 04) in each of four language skills (reading, listening, writing and speaking). In general, the standards required by a position are determined by position classification. For example, all Biologists in bilingual positions require level 02 in each of the four skills; likewise, all Chemists in bilingual positions require level 03 in each of the four skills. However, at the request of departments, these language standards can be increased for given positions.

Standards of bilingual positions are not the main focus of this report; nevertheless, we must review these as they relate to the introduction of the LKE 400B.

- The current standards are not based on any scientific methodology. They refer to four general levels of language proficiency, and the only meaning they possess is in relation to the norms of the LKE. This means that if the LKE is changed, then, in fact the language "standards" are changed. Clearly, the effect of introducing LKE 400B on these "standards" will depend on the extent it does a better job than LKE 400A.
- The standards are not based on the actual language requirements of positions. This is self-evident as it is currently proposed that all individuals in a given classification (e.g. CR) required the same standard, irrespective of their actual duties which may vary immensely. Provision is made, however, for departing from these global standards if managers find the standards set out are either too low or too high but this is seen by the Official Languages Administration System as a procedure of exception.
- The level of performance required does not appear to be consistent, in a logical sense, across employee classification; for example, on what basis do Biologists and Statisticians require level 02 whereas Mathematicians and Medical Doctors only require level 03? Again, how is it that we require the same level of reading comprehension from a PE 1 and an SX 1?

The introduction of a new test will not per se change this unsatisfactory situation. Nevertheless, one highly significant difference between LKE 400A and LKE 400B is that it will be a more appropriate instrument for assessing language proficiency of public servants. More items per scale in this new test should permit more reliable classification. Thus, for example, the difference between an average level 02 speaker and an average level 03 speaker should be appreciable. Such a difference will likely prove to be relevant to job performance. This test should therefore, provide a better basis for staffing purposes as well as improve the general selection criteria for matching language proficiency with position requirements as they are set out now in the Official Languages Administration System.

b) Language Assessment (LKE)

Excluding the Operational Category, the LKE 400A currently provides the operational definition of bilingualism in the Public Service of Canada. This test has, in the past, been the subject of much criticism. In response to this situation, the LKE 400B was developed. Before implementing this new test, we should assess its merits so as to provide an indication of its validity. This is the next consideration of this paper.

c) Language Training

The language training curriculum currently employed is not based on an analysis of the language requirements of positions but on a general concept of what constitutes language proficiency in a second language.

ANNEX 3

Report on subjects relating to the official languages,
dated September 23, 1974.

SUMMARY

The purpose of this document is to report on the responsibilities of the Public Service Commission relating to implementation of the bilingualism policy, more specifically with relation to progress and initiatives concerning language standards in bilingual positions, examination of language skills, language training and maintenance.

In addition, this report is intended to draw from the Government a directive on the optimum rate of success to be attained with respect to language courses.

The progress made by the Public Service Commission in relation to questions relating to languages, combined with measures proposed by the standards, the examination and the maintenance of language skills should allow the Government to implement this policy. To summarize, it is recommended that the Public Service Commission should take the following necessary measures:

- a) to develop a system of language standards more directed towards employment, for bilingual positions within the Public Service;
- b) replace the LKE 400A by the LKE 400B from December 1, 1974;
- c) create new language tests based on language standards which relate to employment in bilingual positions in the Public Service;

- d) to supply, as rapidly as possible, test instruments appropriate for measuring skill in the second language for levels required for positions where "English is essential" and positions where "French is essential".
- e) to examine the problem of maintaining language knowledge and submitting to the Treasury Board a report on means of solving it.

Relatively to language courses, this report has presented an outline of options presently available. This should permit the Government to give the Commission directives on the optimum coefficient of success of persons following language courses.

REPORT ON SUBJECTS RELATING TO
FOREIGN LANGUAGES

A. ANTECEDENTS

1. Responsibilities of a general nature attributed to the Public Service, by virtue of the Public Service Employment Act include:

- a) appointment of competent persons entering the Public Service or already employed in it;
- b) the implementation of programmes for training and developing staff within the Public Service;
- c) the establishment of commissions to hear appeals on decisions taken with respect to these questions.

2. In accordance with the parliamentary resolution of June 1973, the guidelines of the Treasury Board on language requirements assigned to the Public Service Commission or gave it continuing responsibility to:

- a) determine the level of language skills required from applicants for bilingual positions and acquired by these applicants;
- b) offer language courses;
- c) to hear appeals against results of the language tests and language competence required in a competition;
- d) to verify levels of language skill achieved by employees in order to maintain standards.

B. AIM

The aim of this document is to report on the responsibilities of the Public Service Commission concerning the implementation of the bilingualism policy, more specifically, relating to progress and initiatives vis-à-vis language standards of bilingual positions, examination of language knowledge, language training and maintenance of standards.

In addition, this report is intended to draw from the Government a directive on the optimum rate of success to be achieved in language courses.

A. LANGUAGE STANDARDS

(i) The present situation

3. Language standards of positions designated as requiring a certain knowledge of the second language are intended to set the level of knowledge as a function of specific aptitudes (speaking, reading, writing, understanding) which the incumbents of such positions must

possess to perform their duties in a satisfactory manner. Consequently, such standards must set the points of reference on the basis of which the language competence of an individual may be tested, and they should set up the required programmes where language training is required.

4. Within the framework of implementing the parliamentary resolution of June 1973, a set of language standards was used to include all categories and all appropriate levels of positions within the Public Service, taking into account specialized requirements and regional situations. All positions in the Public Service for which some skill in the second language is required are now evaluated as a function of these standards. Appendix A supplies a description of the methods used.

(ii) Implications

5. Even if the present system of language standards for positions has proven to be the only one applicable within the framework of implementing the parliamentary resolution, it will not provide satisfaction in the long run. The chief anomaly is that levels of skill in the language are assigned according to category and position, rather than according to the real requirements of the position. At least, this recourse was essential at the outset in order to assess with all speed some 50,000 positions but it relates to a state of affairs where, in a particular category and at such and such a level, certain positions have language standards which are too high for the requirements of the job, whilst other positions have standards far too low.

(iii) Activities under way

6. The Public Service Commission is now setting up more complete language standards which will put the accent on the real language requirements of positions in the Public Service. At present, it is estimated that development and application of new language standards will take about three years. In the meantime, the Commission will continue to revise language standards for specific positions, by virtue of the present system, as required by Departments.

7. It is very important to set up language standards based on the requirements of the position. These standards will permit improved forms of language courses and more efficient performance by individuals and will minimize the risk of having too much or too little training, a risk inherent in general standards at the present time.

8. The adoption of new language standards may also have the effect of modifying language tests in the sense that they must then be more perceptibly oriented towards the specific requirements of positions. We shall cope more fully with this topic in the next section which deals with language tests.

(iv) Recommendation

9. Since present language standards of bilingual positions do not meet long-term needs of the Public Service and in view of the importance of these standards in the matter of improving language tests and training programmes, it is recommended that the Public Service Commission be asked to give priority in the form of the necessary resources to developing a system of language standards more oriented towards employment, for bilingual positions in the Public Service.

B. LANGUAGE TESTS

(i) Antecedents

10. Tests for competence in the second language have become of crucial importance in the Public Service, since the careers and aspirations of public servants may be greatly influenced by the result of such tests. This section examines the present state of such affairs and formulates recommendations relating to measures to be taken in the future.

11. At present, two tests are used to assess officers' competence in the second language, the Language Knowledge Examination (LKE) 400A and LKE 415A. The second test is given to employees in the Operational Category*, and the first to public servants in all other categories.

12. The Language Knowledge Examination 400A was developed by the Public Service Commission and was given for the first time in 1970. It is made up of four sub-tests set up to test the competence of each applicant in the skills of reading, understanding the spoken language, writing and speaking.

13. The Language Knowledge Examination 415A was also set up by the Public Service Commission and its use dates from 1971. It was originally made up of two sub-tests relating to aptitude in listening comprehension and speaking the language. Using the experience gained in application of this test, officers decided that the sub-test in listening comprehension could be eliminated and, since July 1972, employees in the operational category have taken tests in oral expression only.

14. To give an idea of the scale of language tests in the Public Service, the following data may be reported:

* The Operational Category includes services and trades of a general order, Post Office Operations, Printing Services, Hospital Services, Readaptation Services, Redistribution and Fire-fighting Services.

ANNEX 4

Extract from the Guy Plastre Report on the meeting held by the BILC from May 12, to May 16, 1975. (Pp. 3 and 4)

Bureau of International Language Co-ordination (BILC).

The model with which the PSC of Canada is working at present to try to establish language standards reflecting the language needs of public servants who are incumbents in bilingual positions was presented by Mr. Plastre and discussed by all. It was discovered that the general approach to bilingualism in the Public Service to which it pertains is in complete accordance with the approach called a "Training System" (See Annex 7) used in the Institute of Army Education and that Lieutenant-Colonel Worthelhock recommends for use in the problem of military language training. In essence, the approach claims that to fix objectives of training and measurement, in language as in any other field in relation to the needs of an adult in progressing in his career or the needs of the institution which retains his services, the position must first be analyzed, the specifications listed and the objectives determined. During discussion of the matter, divergent views were expressed as to who should create tools for training and evaluation (intermediary stage between stages 5 and 6 of the model in Annex 7): course or test designers or professional trainers.

In Cambridge, in Utrecht, in Germany, a start has been made on tackling the problem, preliminary to testing, of establishing language needs of adults as a function of their work. All opted for a common point of departure: the Richterich grid. All are working on adapting it to their own context. Even in NATO and SHAPE, almost nothing has been done in this area. The nations belonging to the alliance even seem reluctant to enter collectively into an operation aimed at defining an exact language standard for a position, associated with a standard of

competence. Perhaps there is a wish to respect the autonomy of member nations. However, all deplore the lack of coherence and validity of language requirements believed by each and every country to be inherent in the procedure of assigning personnel in NATO and SHAPE, for example.

A long session was also devoted to the question of the moment: should traditional, objective tests with multiple-choice answers, evaluating discrete units be replaced by more functional, more global tests, closer to communicational reality in L^2 ? So long as there can be no reconciliation between the language criteria and the behavioural criteria of any act of communication, there can be no reply to that question. During the discussion, there was further reference to the question of the analysis of language needs of adults and it was concluded that any model for analyzing acts of communication should take into account personal and situational factors which are in no way linguistic. Will the resulting tests always be tests of the second or foreign language, in the strictest sense?

This led the participants to discuss the establishment of validity through reference to language standards as opposed to those established through reference to the functional exercise of a global, natural task. The opinions of Spolsky (Tesol 1968) and Clark (1974) were discussed. No agreement seemed possible at the time. Mr. Plastre mentioned the method used by the PSC to validate the LKE 400B: free conversation, and reported on the coefficients of conversation discovered by the services. The members of the various delegations found these data interesting but reserved judgment until there could be further demonstration of reliability.

All in all, the week was most enriching since so many professional contacts were made and so many ideas examined. Obviously, specialists everywhere have encountered the same basic problems in devising tests: establishment of standards related to work situations, definition of corresponding levels of competence. Problems of techniques for validating tests and of format (content) cannot be approached practically as long as answers to these first two questions have not been found. The docimological expertise to be gained by resolving these points of methodology (the how) will remain a matter quibbling amongst specialists for without attacking the real problems associated with any forms of evaluation, the object of the measurement process (the what), no progress can be made.

Our efforts (in the O.L.P.) are thus not in vain. We are making headway. Or rather - we are carving a way through the jungle. The various national delegations want to be kept informed of developments and hope that we will be able to present a report when the next annual meeting of the IBLC is held in Canada in 1976.

répondre à cette question. Au cours de la discussion, on fut ramené à la question de l'analyse des besoins langagiers d'adultes pour conclure que tout modèle d'analyse des actes de communication devrait tenir compte de facteurs personnels et situationnels qui n'ont rien de linguistiques. Les tests qui en découleront seront-ils toujours des tests de langue seconde ou étrangère, au sens du mot?

Ce qui amena les participants à discuter l'établissement de la validité par référence à des normes linguistiques par opposition à celle établie par référence à l'exercice fonctionnel d'une tâche globale, naturelle. Les avis de Spolsky (Tesol 1968) et de Clark (1974) sont débattus. Aucun accord ne semble actuellement possible entre les participants. M. Plastre expose l'artifice auquel la CFP a eu recours pour valider son ECL 400B: la conversation ouverte, et rapporte les coefficients de corrélation que ses services ont trouvés. Les membres des diverses délégations trouvent ces données intéressantes mais réservent leur jugement jusqu'à plus ample démonstration.

Au total, cette semaine fut très enrichissante au plan des contacts professionnels et surtout des idées. Il est évident que partout, actuellement, les spécialistes du testing se heurtent aux mêmes deux problèmes de base: établissement de standards reliés aux situations de travail, définition de niveaux de compétence qui y correspondent. Les problèmes de techniques de validation, de formats d'items sont finalement sans portée pratique aussi longtemps qu'on n'aura pas apporté des éléments de réponse aux deux autres questions. La finesse documentaire qu'on y gagnera en résolvant ces points de méthodologie (le comment) restera matière à argutie entre spécialistes car sans prise sur les problèmes réels qui restent posés à toute évaluation: l'objet de mesure (le quoi).

Nos efforts au PLO ne sont donc pas vains. Nous sommes sur la voie. Ou plutôt: nous défrichons la voie. Les diverses délégations nationales souhaitent être tenues au courant de nos travaux et espèrent que nous pourrions faire rapport lors de la prochaine rencontre annuelle du BILC qui doit avoir lieu au Canada en 1976.

Extrait du Rapport de Guy Plastre sur la rencontre tenue par le BILC du 12 au 16 mai 1975 (p. 3 et 4).

Bureau de coordination linguistique internationale (BILC).

Le modèle avec lequel la CFP du Canada travaille actuellement pour essayer d'établir des standards linguistiques reflétant les besoins langagiers des fonctionnaires titulaires de postes bilingues fut présentée par M. Plastre et discutée par tous. Il s'avéra que l'approche générale à la bilinguisation de la fonction publique dans lequel il s'insère est tout à fait conforme à l'approche dite "Training System" (voir annexe 7) qui prévaut à l'Institute of Army Education et que le lieutenant-colonel Worthelock préconise d'adapter au problème de la formation linguistique militaire. Dans son esprit, pour fixer des objectifs de formation et de mesure, en langue comme dans tout autre domaine en relation avec les besoins d'un adulte au plan de sa carrière ou des besoins de l'institution qui retiennent ses services, il faut partir d'une analyse du poste, en extraire les spécifications et en dériver des objectifs. Au cours de la discussion des vues divergentes sont exprimées quant à savoir qui doit créer les outils de formation et d'évaluation (étape intermédiaire entre les étapes 5 et 6 du modèle en annexe 7): des spécialistes ("course or test designers") ou des praticiens ("professional trainers")?

À Cambridge, à Utrecht, en Allemagne, on commence également à se pencher sur ce problème, préliminaire au testing, de l'établissement des besoins langagiers d'adultes en fonction de travail. Tous ont opté pour un point de départ commun: la grille de Rîchterich. Tous travaillent à son adaptation à leur contexte propre. À l'OTAN même, et à Shape, à peu près rien ne se fait dans ce sens. Les nations membres de l'alliance semblent mêmes hésitantes à s'embarquer collectivement dans une opération qui viserait à attacher un standard linguistique précis à un poste, associé à une norme de compétence. Peut-être est-ce par souci de respecter l'autonomie des nations membres. Tous déplorent cependant le manque de cohérence et de validité des exigences linguistiques que chaque pays suppose à l'affectation de personnel à l'OTAN et à Shape, entre autres.

Une longue séance fut aussi consacrée à la question à la mode: faut-il remplacer les tests traditionnels objectifs, à choix multiples, évaluant des unités discrètes, par des tests plus fonctionnels, plus globaux, plus prêts de la réalité communicative en L2? Aussi longtemps que l'on ne saura pas réconcilier les critères linguistiques et les critères comportementaux de tout acte de communication, on ne pourra pas

14. Pour avoir une idée de l'ampleur prise par le programme des tests de langue dans la Fonction publique, on peut se reporter aux données suivantes:

* La catégorie de l'exploitation englobe les services et métiers d'ordre général, les opérations des bureaux de poste, les travaux d'impression, les services hospitaliers, les services de réadaptation, de répartition et de lutte contre les incendies.

(1) Antécédents

10. Les tests de connaissance de la langue seconde sont devenus d'une importance cruciale dans la Fonction publique, puisque les carrières et les aspirations de fonctionnaires peuvent être grandement influencées par le résultat de pareils tests. La présente section examine l'état actuel des choses et formule des recommandations quant aux mesures à prendre à l'avenir.

11. A l'heure actuelle, on se sert de deux tests pour apprécier la compétence des fonctionnaires dans la langue seconde, l'Examen de Connaissance de la langue (ECL) 400A et ECL 415A. On fait subir le second test aux employés de la catégorie de l'exploitation*, et le premier aux fonctionnaires de toutes les autres catégories.

12. L'examen de connaissance de la langue 400A a été mis au point par la Commission de la Fonction publique et l'on a commencé à le faire subir en 1970. Il se compose de quatre sous-tests conçus pour éprouver la compétence de l'individu quand il s'agit de lire, d'écouter, d'écrire et de parler.

13. L'examen de connaissance de la langue 415A a aussi été élaboré par la Commission de la Fonction publique et son utilisation remonte à 1971. A l'origine, il se composait de deux sous-tests pour déceler l'aptitude à écouter et à parler. A partir de l'expérience acquise dans l'application de ce test, on a discerné la possibilité d'éliminer le sous-test de compréhension orale, et, depuis juillet 1972, les employés de la catégorie de l'exploitation subissent des tests seulement pour leur aptitude d'expression orale.

(iii) Activités en cours

6. La Commission de la Fonction publique est en train d'élaborer des standards linguistiques plus complets qui mettront l'accent sur les exigences linguistiques réelles des postes de la Fonction publique. On estime à l'heure actuelle que l'élaboration et l'application de nouveaux standards linguistiques exigeront environ trois ans. Dans l'intervalle, la Commission continuera de réviser les standards linguistiques de postes précis, en vertu du système actuel, au fur et à mesure des demandes des ministères.

7. Il est très important d'élaborer des standards linguistiques qui se fondent sur les exigences de l'emploi. Ces standards permettront de mieux concevoir les cours de langue, assurera un rendement plus efficace des individus, minimisera le risque d'avoir une formation trop poussée ou une formation insuffisante, risque inhérent aux standards généralisés d'aujourd'hui.

8. L'adoption de nouveaux standards linguistiques peut aussi avoir pour effet de modifier les tests de langue en ce sens qu'ils devront alors s'orienter davantage vers les exigences spécifiques des emplois. On y reviendra dans la prochaine section qui traite des tests de langue.

(iv) Recommandation

9. Etant donné que les standards linguistiques actuels des postes bilingues ne répondent pas aux besoins à long terme de la Fonction publique, et vu l'importance de ces standards pour perfectionner les tests de langue et les programmes de formation, il est recommandé de demander à la Commission de la Fonction publique d'affecter prioritairement les ressources nécessaires à l'élaboration d'un système de standards linguistiques plus orienté vers les emplois, pour les postes bilingues au sein de la Fonction publique.

A. STANDARDS LINGUISTIQUES

(1) Situation présente

3. Les standards linguistiques des postes désignés comme exigeant une certaine connaissance de la langue seconde visent à prescrire le niveau de connaissance en fonction d'aptitudes précises (parler, lire, écrire, comprendre) que les titulaires de tels postes doivent posséder pour s'acquitter de leurs fonctions d'une manière satisfaisante. Par conséquent, pareils standards devraient fixer les points de référence à partir desquels on peut éprouver la compétence linguistique d'un individu, et ils devraient fixer les programmes qui s'imposent dans les cas où la formation linguistique est requise.

4. Dans le cadre de la mise en oeuvre de la résolution parlementaire de juin 1973, on a utilisé un ensemble de standards linguistiques pour englober toutes les catégories et tous les niveaux appropriés de postes au sein de la Fonction publique, en tenant compte des exigences spécialisées tout comme des situations régionales. Tous les postes de la Fonction publique pour lesquels il faut une certaine connaissance de la langue seconde sont maintenant évalués en fonction de ces standards. L'appendice A fournit une description des méthodes suivies.

(11) Implications

5. Même si le système actuel de standards linguistiques des postes s'est révélé le seul applicable dans le cadre de la mise en oeuvre de la résolution parlementaire, il ne donnera pas satisfaction à la longue. La principale lacune en est que les niveaux de connaissance de la langue sont attribués d'après la catégorie et le poste, plutôt que selon les exigences réelles du poste. Ce recours aux moyennes s'imposait à l'origine pour évaluer quelque 50,000 postes, mais il débouche sur un état de choses où, dans une catégorie et à tel ou tel niveau, certains postes relèvent de standards linguistiques trop élevés pour les exigences de l'emploi, alors que d'autres postes sont régis par des standards trop bas.

2. Conformément à la résolution parlementaire de juin 1973, les lignes directrices du Conseil du Trésor sur les exigences linguistiques assignaient à la Commission de la Fonction publique ou lui laissaient encore la responsabilité:

- a) de déterminer le niveau de connaissances linguistiques exigé des candidats aux postes bilingues et atteint par ces candidats;
- b) d'offrir des cours de langue;

- c) d'entendre les appels interjetés portant les résultats des tests de langue et la compétence linguistique exigée lors d'un concours;

- d) de vérifier les connaissances linguistiques des employés afin d'en assurer le maintien.

B. BUT

Le présent document a pour but de faire rapport sur les responsabilités de la Commission de la Fonction publique touchant la mise en oeuvre de la politique du bilinguisme, plus précisément en ce qui a trait au progrès et aux initiatives concernant les standards linguistiques des postes bilingues, l'examen de la connaissance de langue, la formation linguistique et son maintien.

De plus, le présent rapport vise à obtenir du gouvernement une directive sur le taux optimum de succès à atteindre relativement aux cours de langue.

d) fournir aussi rapidement que possible des instruments de test

appropriés en vue de mesurer la connaissance de la langue

seconde pour les niveaux requis par les postes "où l'anglais est essentiel" et les postes "où le français est essentiel";

e) examiner le problème du maintien des connaissances linguistiques et soumettre au Conseil du Trésor un rapport sur les moyens de l'atténuer.

Relativement aux cours de langue, le présent rapport a esquissé les principales options qui s'offrent actuellement. Ceci devrait permettre au Gouvernement de donner à la Commission des directives sur le coefficient optimum de succès des personnes qui suivent les cours de langues.

RAPPORT SUR LES SUJETS RELATIFS AUX LANGUES ETRANGERES

A. ANTECEDENTS

1. Les responsabilités d'ordre général attribuées à la Commission de la Fonction publique, en vertu de la loi sur l'emploi dans la Fonction publique, englobent:

a) la nomination de personnes compétentes qui entrent dans la Fonction publique ou qui en font partie;

b) la mise en oeuvre de programmes de formation et de perfectionnement du personnel au sein de la Fonction publique;

c) l'établissement de commissions pour entendre les appels de décisions qui ont été prises à l'égard de ces questions.

Rapport du 23 septembre 1974 sur les sujets relatifs aux langues officielles

SOMMAIRE

Le présent document a pour but de faire rapport sur les responsabilités de la Commission de la Fonction publique touchant la mise en oeuvre de la politique du bilinguisme, plus précisément en ce qui a trait au progrès et aux initiatives concernant les standards linguistiques des postes bilingues, l'examen de la connaissance de la langue, la formation linguistique et son maintien.

De plus, le présent rapport vise à obtenir du gouvernement une directive sur le taux optimum de succès à atteindre relativement aux cours de langue.

Les progrès réalisés par la Commission de la Fonction publique, en ce qui concerne les questions relatives aux langues, joints aux mesures que le présent document propose à l'égard des standards, de l'examen et du maintien des connaissances linguistiques, devraient permettre au Gouvernement la mise en oeuvre de cette politique. En résumé, il est recommandé que la Commission de la Fonction publique prenne les mesures nécessaires suivantes:

- a) élaborer un système de standards linguistiques plus orienté vers les emplois, pour les postes bilingues au sein de la Fonction publique;
- b) remplacer l'ECL 400A par l'ECL 400B à compter du 1er décembre 1974;
- c) créer de nouveaux tests de langue fondés sur les standards linguistiques qui se rapportent aux emplois pour les postes bilingues de la Fonction publique;

La mise en place d'un nouveau test ne changera pas en lui-même cette situation peu satisfaisante. Toutefois, une différence très

importante entre le ECL 400A et le ECL 400B est qu'il sera un meilleur outil de travail pour l'évaluation des compétences linguistiques des fonctionnaires. Le plus grand nombre de points par échelon dans ce nouveau test devrait permettre une meilleure classification. Ainsi, par exemple, il devrait y avoir une différence marquée entre les niveaux d'expression orale 02 et 03. Cette différence influencera sans aucun doute l'exercice des fonctions. Ce test devrait par conséquent offrir de meilleurs éléments pour la dotation tout en améliorant les critères généraux de sélection pour faire concorder les compétences linguistiques avec les exigences du poste établies par l'Organisation administrative des langues officielles.

b) Évaluation Linguistique (ECL)

A l'exception de la catégorie de l'Exploitation, le ECL 400A fournit la définition pratique du bilinguisme dans la Fonction publique au Canada. Par le passé, ce test a été l'objet de nombreuses critiques. Pour pallier cette situation, le ECL a été élaboré. Avant sa mise en application, nous devrions l'évaluer pour fournir des renseignements sur sa validité. C'est la prochaine étape de ce document.

c) Formation Linguistique

Le programme de formation linguistique actuelle n'est pas basé sur une analyse des exigences linguistiques des postes mais sur un concept général de la nature des compétences linguistiques dans une langue seconde.

occupant des postes bilingues doivent posséder un niveau 03 dans les quatre habiletés linguistiques. Toutefois, sur demande des ministères, on peut élever le niveau des exigences linguistiques d'un poste.

Les standards des postes bilingues ne sont pas le principal point à l'étude dans ce rapport; toutefois, nous devons les étudier puisqu'ils ont rapport à la mise en place du ECL 400B.

- Les standards actuels ne sont pas fondés sur une bande méthodologie scientifique. Ils se rattachent aux quatre niveaux de compétence linguistique et leur valeur n'est liée qu'aux normes du ECL. Ce qui signifie que si l'on change le ECL, les "standards" linguistiques seront par le fait même modifiés. Il apparaît clairement que les répercussions de la mise en place du ECL 400B en conservant ces normes dépendront de la mesure dans laquelle cet ECL répond mieux aux besoins que le ECL 400A.

- Les standards ne sont pas fondés sur les exigences linguistiques actuelles des postes. On s'en rend bien compte puisqu'il est actuellement proposé que tous ceux qui font partie d'une classification donnée (ex: les CR) doivent posséder le même standard, indépendamment de leurs fonctions réelles qui peuvent varier considérablement. Toutefois, on a pris des mesures pour mettre de côté ces standards généraux si les gestionnaires ne les trouvent pas assez ou trop exigeants; toutefois l'Organisation administrative des langues officielles considère ces mesures exceptionnelles.

- Le niveau de performance exigé ne semble pas logiquement uniforme d'une classification d'employés à une autre; par exemple, pourqu'on exige-t-on des biologistes et des statisticiens un niveau 02 alors que le niveau 03 est satisfaisant pour les mathématiciens et les médecins? Et encore, comment se fait-il que nous exigeons le même niveau de compréhension écrite d'un PE 1 que d'un SX 1?

Idéalement, ces trois responsabilités seraient définies en fonction des exigences linguistiques pratiques pour remplir les postes. Cela aurait pour première conséquence de faire établir des standards linguistiques fondés sur une analyse en profondeur des besoins linguistiques directement liés à l'exercice en emploi des sous-ensembles précis des postes. Pour deuxième conséquence: d'établir si les titulaires des postes bilingues peuvent répondre aux exigences linguistiques par des tests fondés sur la même analyse des types d'emploi connexes qui ont servi à l'élaboration des normes à l'origine. La troisième conséquence serait que le programme de formation du Bureau des langues serait présument fondé sur une analyse de la performance linguistique qu'exigent les divers sous-ensembles des exigences d'emploi.

Alors que le projet susmentionné, qui rattache ces responsabilités (établir des standards linguistiques, évaluer les titulaires relativement à ces standards et assurer des cours de formation linguistique à ceux qui ne répondent pas à ces standards) à la performance linguistique réelle nécessaire pour occuper un poste bilingue, peut sembler intuitive-ment contraignant, les moyens mis en oeuvre n'ont pas réussi jusqu'à maintenant à permettre une telle approche coordonnée et systématique. Toutefois, la situation actuelle en ce qui concerne ces responsabilités constitue une préoccupation.

2. L'exercice actuel des responsabilités

a) Standards linguistiques

Actuellement, les normes linguistiques des postes bilingues peuvent exiger un des quatre niveaux de compétence linguistique suivants (01 le plus élevé, 02, 03 et 04) dans chacune des quatre habiletés linguistiques (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite). Habituellement, les standards exigés pour combler un poste sont déterminés par la classification de poste. Par exemple, tous les biologistes occupant des postes bilingues doivent posséder un niveau 02 dans chacune des 4 compétences linguistiques; de même tous les chimistes

Rapport final sur le ECL 400B présenté à la Commission de la
Fonction publique, le 5 juillet 1974.

Relativement à ces postes bilingues, trois responsabilités
supplémentaires ont été attribuées à la Commission de la Fonction publique.
Il s'agit des tâches consistant à :

1. établir le standard linguistique exigé pour un poste particulier;
2. évaluer les niveaux de compétence linguistique des titulaires
ou personnes nommées;

3. assurer des cours de formation linguistique à ceux qui ne
répondent pas aux exigences linguistiques des postes.

Si le ton de ce rapport peut parfois sembler critique, la
raison en est qu'il vise à informer honnêtement les Commissaires de la
situation actuelle de ce programme; cela est particulièrement important
étant donné que depuis les trois dernières années il y a eu un fort
roulement du personnel affecté à ce programme. Il est bien évident que
le Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles ne peut
ni s'attribuer tout le mérite ni assumer l'entière responsabilité des
résultats de décisions qui remontent à trois ans.

1. Exercice souhaitable des responsabilités

Les trois responsabilités susmentionnées semblent avoir une
origine commune. Ces trois responsabilités visent à créer une Fonction
publique fonctionnellement bilingue. Les titulaires des postes bilingues
doivent être capables d'accomplir leurs fonctions dans les deux langues
officielles comme l'exige la politique du gouvernement sur le bilinguisme.

- buts :
1. Identification des postes bilingues, unilingues et convertibles.
 2. Désignation de ces postes avant la fin de 1978.
 3. Recrutement d'unilingues aux postes bilingues.
 4. Formation linguistique à même les fonds publiques.

1974
21 nov.

CH nov. 74:

Rapport du président du Conseil du Trésor, Jean Chrétien, déposé à la Chambre des Communes.

droits :

1. Aucun fonctionnaire n'est obligé de devenir bilingue (voir Options: RP juin 1973).
2. Les Canadiens unilingues peuvent poser leurs candidatures à n'importe quel poste de la Fonction publique.

buts :

Fournir aux francophones les moyens de travailler dans leur langue.

1964-75

CT 64-75 :

Circulaires du Conseil du Trésor ayant trait aux langues officielles.

1969-75

FP 69-75 :

Bulletins de la Commission de la Fonction publique ayant trait aux langues officielles.

1975

OALO I-III:

Manuel de l'organisation administrative des langues officielles. 3 vol.

1. Faire refléter les deux cultures dans la fonction publique.
2. Aider les fonctionnaires à apprendre et à maintenir les connaissances en langue seconde.
3. Besoins linguistiques des postes en %.
4. Faire déterminer par les directeurs de services les niveaux linguistiques des postes.

1972
4 déc.

DR déc. 72:

Déclaration du Président du Conseil du Trésor, C.H. Drury, sur le bilinguisme dans la fonction publique.

- droits : Droit des unilingues aux postes bilingues sur déclaration de l'intention d'apprendre l'autre langue.
- devoirs : Organiser la formation linguistique de l'unilingue pour lui permettre de se qualifier pour les postes bilingues.
- buts : 1. Quatre types de postes: français, anglais, convertible, bilingue.

2. Cours prioritaires d'un an pour les unilingues occupant des postes bilingues.
3. Rapport entre niveaux de langue et besoins des postes.
4. Identification des postes bilingues avant décembre 1973.
5. Désignation des postes avant décembre 1978.

1973
juin

RP juin 73:

Résolution adoptée par le Parlement

principe : La langue constitue un élément du mérite.

- droits : 1. Concours aux postes bilingues ouverts aux candidats unilingues ayant l'intention de devenir bilingue.
2. Concours aux postes unilingues ouverts à tous.
3. Options au titulaire unilingue d'un poste bilingue de changer ou de conserver son poste, ou de devenir bilingue.
4. Droit d'ancienneté nonobstant la désignation du poste.

1970	FF janv. 70	:	Lettres de la Fonction publique aux directeurs du personnel.	but	:	Déterminer les exigences linguistiques des postes.
1970	TR juin 70	:	Déclaration du Premier ministre Pierre-F. Trudeau, Chambre des Communes: Débats 1970, p. 8487 (Recommandations BB IIIa).	principes	:	1. Egalité des francophones et des anglophones devant la Fonction publique. 2. Rapport entre la langue et le "mérite".
		:	Communication avec l'employé dans la langue de son choix.	devoir	:	
		:	1. Adaptation des cours de langue aux besoins des unités unilingues. 2. Adaptation du contenu des cours au travail du fonctionnaire. 3. Elaboration d'un bilinguisme réceptif.	buts	:	
1971	DR mars 71	:	Déclaration du Président du Conseil du Trésor, C.M. Drury.	principes	:	1. Statut égal des deux langues. 2. Bilinguisme institutionnel. 3. Le français langue de travail.
		:	1. Représentation paritaire dans le nombre et le niveau de l'emploi. 2. Droit à l'utilisation de la langue de son choix dans les communications internes.	droits	:	
		:	1. Devoir d'un directeur à être le premier à devenir bilingue. 2. Priorité à la Capitale nationale et aux districts bilingues. 3. Communication écrite avec le public doit être publiée dans les deux langues. 4. Servir le fonctionnaire dans sa langue.	devoirs	:	

1968	TR oct. 68	:	Déclaration du Premier ministre P.-E. Trudeau, Chambre des Communes.	droits	Acceptation des Recommandations de la Commission Laurendeau sur les droits linguistiques.
------	------------	---	--	--------	---

1969
9 juil.

1969	LL juil. 69	:	Loi sur les langues officielles	principes	Egalité des droits et des privilèges dans toutes les institutions du Parlement et du Gouvernement du Canada.
		:	Droit du citoyen de se faire servir dans sa langue.	droits	

1969
juillet

1969	CT juil. 69	:	Conseil du Trésor: Le bilinguisme dans la Fonction publique.	buts	1. Formation linguistique pour fonctionnaire. 2. Programmes spéciaux.
------	-------------	---	--	------	--

1969
20 nov.

1969	FP nov. 69	:	Amendements aux Règlements de la Fonction publique sec. 4 (2).		
		:	Contingentement des postes bilingues.	buts	

ANNEXE 1

EVOLUTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DU CANADA

1963	CC mai 63	:	Chambre des Communes: Débats 1963, Vol 2, p. 1548.		
		:	L'égalité parfaite des deux langues officielles dans la communication verbale et écrite avec le public et à l'intérieur des ministères.		
		:		principes	
		:			
1966	PE avril 66	:	Déclaration du Premier ministre Lester B. Pearson, sur la politique du bilinguisme dans la Fonction publique. Chambre des Communes: Débats 1966, p. 3915-17.		
		:	1. Egalité des francophones et des anglophones comme candidats à la Fonction publique.	principes	
		:	2. Egalité de langues de service.		
		:	3. Application graduelle des principes.		
		:	Droit du fonctionnaire de travailler dans sa langue.	droits	
		:	Devoir du fonctionnaire de devenir bilingue.	devoirs	
		:	Recruter des bilingues pour satisfaire aux besoins. Former des bilingues.	buts	
		:	Priorité aux cadres de la direction et de l'administration.		
1967	FP février 67	:	Le recrutement à la Fonction publique/Public Service Employment Regulations. SOR/67: 129.54 (1).		
		:	La langue devient un critère de sélection des fonctionnaires.	But	

Annexes

CHAPITRE IV:

Guy Plastre, Présentation des nouveaux ECL 400B, 21 p.

Paul Tellier, Rapport final sur l'ECL 400B, Ottawa, CFP, 5 juillet 1974, 42 p.

CHAPITRE V:

Special Study of the Public Service Commission, Office of the Commissioner of Official Languages, Special Studies Service, Ottawa, Août 1974, 67 p.

Rapport sur les sujets relatifs aux langues officielles, Ottawa, septembre 1974, ...p.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHAPITRE I :

Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings et George F. Madaus, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.

Rebecca M. Valette, Evaluation of Learning in a Second Language, in Bloom, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, Learning, chap. 22, 40 p.

CHAPITRE II :

Benjamin S. Bloom, Taxonomy of Educational Objectives, New York, David McKay, 1956, 196 p.

CHAPITRE III :

S. Artaud, A. Léonoff et G. Sarrazin, Évaluation des activités professionnelles de la Division de l'Orientation, Ottawa, août 1974, 16 p.

Winston Wells, Validité du processus d'orientation, Rapport III, décembre 1974, 45 p.

Marcel Gingras, Dix ans de formation linguistique, 1974, CFP, 32 p.
Organization of the Official Languages Program, Ottawa, 25 mars, 1974, 1974, 14 p.

Mandate of the Official Languages Program, Ottawa, 28 mars, 1974, 12 p.

Rôle et importance du test contrôle en classe, Ottawa, CFP, Bureau des langues, Division de l'élaboration des tests, 38 p.

F. Kinrade, Second Language Testing in the Canadian Federal Government PSC, Bureau des langues, Ottawa, juin 1973, 12 p.

Bibliographie

Dans le même esprit, il faudrait concevoir l'évaluation de l'apprentissage linguistique comme une vérification des objectifs atteints en regard des objectifs visés. Pour cela, il faudrait :

- constituer une vaste banque d'item qui permettrait d'élaborer une variété d'instruments de mesure reliés aux besoins identifiés, aux objectifs spécifiés et à la formation dispensée à des groupes fort divers d'étudiants ;
- instaurer un système d'évaluation continue qui tienne compte de toutes les vérifications effectuées en cours d'apprentissage ainsi que celles qui marquent la fin du programme de formation linguistique.

Nos conclusions demeurent assez générales parce que les problèmes rencontrés dans l'évaluation de l'apprentissage linguistique proviennent d'une difficulté fondamentale à laquelle se heurtent tous ceux qui travaillent en ce domaine : l'analyse des besoins langagiers, la détermination des objectifs d'apprentissage et le choix des critères d'évaluation. On peut néanmoins affirmer que c'est à ce problème de fond qu'il faut s'attaquer et que tout progrès dans cette direction se traduira par des progrès sensibles dans tous les autres aspects du programme de formation linguistique. (Voir à ce sujet, le Rapport de Guy Plastre sur la rencontre du Bureau de coordination linguistique internationale, de mai 1975, à l'annexe 4)

- regrouper les postes en catégories assez larges pour éviter l'éparpillement, mais aussi assez homogènes pour identifier des besoins de formation spécifiques;

- éliminer graduellement des listes des postes bilingues tous ceux où l'usage de la langue seconde ne correspond pas à un besoin actuel;

- accepter le caractère provisoire des postes dû à l'évolution des situations de travail et des besoins langagiers;
- maintenir une équipe de vérification des besoins et des exigences linguistiques.

5.3.2 Les programmes de formation linguistique

Chaque fois qu'on précise les objectifs de la formation linguistique, il faut réviser les programmes de formation. En conséquence, il faudrait:

- concevoir autant de programmes de formation linguistique qu'on aura déterminer de catégories de postes présentant les mêmes exigences linguistiques;
- remplacer graduellement le programme unique de formation pour des programmes plus spécifiques répondant à des besoins mieux caractérisés;

- coordonner les structures administratives et rapprocher autant que possible les personnes qui déterminent les objectifs de formation et qui élaborent les programmes et les méthodes d'enseignement.

5.3 CONCLUSION

Les conclusions qui s'imposent à la fin de cette étude sont simples et claires. Le programme de bilinguisme de la Fonction publique représente une entreprise gigantesque qui va coûter cher et prendre du temps. Un travail considérable a déjà été accompli et, malgré l'apparente stérilité des efforts déployés jusqu'ici, l'expérience accumulée au cours de ces premières années de tâtonnements et d'expériences diverses peut être mise à contribution pour raffermir les bases mêmes du projet et la cohérence de tout le processus d'apprentissage de la langue seconde.

Si l'on veut, en effet, rétablir la crédibilité de la politique linguistique et augmenter la rentabilité du programme de formation linguistique, il faut commencer par le commencement, consolider le système par la base et suivre ensuite un schéma de pensée logique et cohérent.

5.3.1 Les objectifs de formation linguistique

Pour disposer d'objectifs de formation clairs et réalistes, il faudrait :

- dresser l'inventaire des situations où l'usage de la langue seconde paraît se justifier;
- vérifier le bien-fondé de tous les postes actuellement identifiés et désignés comme bilingues;
- décrire de façon spécifique les exigences de chacun de ces postes;
- reviser tout le processus d'identification et de désignation des postes bilingues;

Le deuxième document que nous voulons mentionner "Special

Study of the Public Service Commission", provient du Bureau du Commissaire

aux langues officielles. On y traite d'une foule de problèmes relatifs

au programme de formation linguistique de la fonction publique. Les

chercheurs responsables de ce rapport ont bien compris que tous les

éléments du système doivent former un tout: les exigences linguistiques

des postes, la compétence linguistique acquise et les tests qui déterminent

le niveau de bilinguisme atteint par les fonctionnaires (p. 30). Ils

constatent qu'aucune recherche n'a encore été entreprise pour vérifier

l'utilisation de la langue seconde au-delà de la période de formation ou

pour définir ce qu'on entend par le bilinguisme fonctionnel (p. 36).

Ils signalent encore deux lacunes sérieuses dans le processus de l'évaluation

linguistique: premièrement, on ne sait pas si les critères qui ont

servi à déterminer les exigences linguistiques des postes sont les mêmes

que ceux qui ont servi à l'élaboration des tests ECL: deuxièmement, il

n'existe aucune relation entre ce que mesurent les tests de rendement du

Bureau des langues et ce que mesurent les épreuves du ECL.

Le troisième document, intitulé "Rapport sur les sujets relatifs

aux langues officielles", nous révèle les préoccupations actuelles des

personnes impliquées dans l'évaluation linguistique. Il reprend les

mêmes thèmes et corrobore les deux précédents en ce qui touche les

standards linguistiques (p. 2), les tests de langue (p. 3) et l'apprentissage

de la langue seconde (p. 8). (Voir le document à l'annexe 4)

Bref, on revient toujours au même problème fondamental:

l'incohérence entre les objectifs réels de la formation en langue

seconde, les activités d'apprentissage et les instruments de mesure

utilisés pour évaluer les résultats de cet apprentissage.

5.2 LES TENDANCES ACTUELLES

C'est à travers les textes que nous avons étudiés que nous pouvons déceler les tendances actuelles de la politique du gouvernement en matière d'évaluation linguistique. Les responsables du programme de formation linguistique nous paraissent en effet bien conscients de toutes les faiblesses et lacunes du système actuel et si jamais leurs recommandations étaient prises en considération l'ensemble de la situation que nous venons d'analyser s'en trouverait considérablement raffermie.

Le document le plus révélateur à ce sujet est le Rapport final sur le ECL 400B, présenté le 5 juillet 1974 et souvent cité au chapitre précédent. Nous signalerons deux autres documents, orientés dans le même sens, intitulés respectivement: Special Study of the Public Service Commission, avril 1974, et Rapport sur les sujets relatifs aux langues officielles, septembre 1974.

Le Rapport final sur le ECL 400B "rappelle que la logique présuppose aux opérations de testing proprement dites et aux opérations de formation linguistique une analyse des besoins langagiers concrets des divers postes bilingues de la Fonction publique en vue d'en dégager des normes linguistiques pour chacun ou chaque groupe de postes". On y démontre aussi que l'élaboration du ECL 400B s'est effectuée "sans relations strictes ni précises avec les besoins réels des postes" et que "l'introduction de ce nouveau test (en 1974) ne changera donc pas de soit le problème d'une évaluation scientifique mais fonctionnelle du degré de bilinguisme des fonctionnaires fédéraux."

L'introduction de ce document résume tellement bien les problèmes majeurs que nous avons relevés au cours de notre étude que nous la reproduisons in extenso en annexe à la fin de ce rapport. (Voir annexe 3)

Ce qui étonne encore un peu, c'est qu'on évalue un apprentissage aussi complexe que l'apprentissage linguistique à l'aide d'un test unique de connaissance générale, sans tenir compte des données recueillies au Bureau des langues à l'aide de tests de rendement et d'observations directes des professeurs.

Le flottement de la politique à l'égard de l'évaluation de l'apprentissage linguistique se traduit aussi par l'éparpillement des responsabilités et le manque de coordination entre les différentes juridictions qui interviennent en ce domaine: Bureau du coordonnateur et Direction générale du perfectionnement, Division des études, Bureau des langues et Division de l'appui à l'apprentissage où sont répartis le Service de l'évaluation, le Service de l'élaboration des programmes, le Service de l'orientation, le Régistrare.

Les responsables des écoles de langue aimeraient, pour leur part, être en mesure de mettre sur pied un système d'évaluation mieux intégré qui assurerait une plus grande validité et une certaine continuité à tout le processus d'évaluation pendant la période de l'apprentissage. Ce système comprendrait les services suivants regroupés sous la même autorité: un service d'orientation des étudiants, un service de classement et un service d'évaluation continue dont les résultats contribueraient dans une certaine mesure à la détermination des niveaux de bilinguisme au cours de l'évaluation finale.

cycliques, les cours continus, les cours spéciaux, expérimenté diverses méthodes d'enseignement et un matériel didactique abondant; il faudrait réfléchir encore sur la possibilité de former des fonctionnaires bilingues par des cours de langue et surtout sur la rentabilité d'une période d'apprentissage fixée, au préalable, à une durée maximum de douze mois. Il faudrait de plus, et ceci nous paraît d'une extrême importance, suivre l'évolution des fonctionnaires soi-disant bilingues dans leur milieu de travail, évaluer le maintien, l'accroissement ou la perte de leur compétence linguistique et l'utilisation réelle qu'ils font de la langue seconde dans l'accomplissement de leurs tâches quotidiennes.

Aucun mécanisme n'est prévu actuellement dans les structures du Conseil du Trésor ou de la Commission de la Fonction publique pour évaluer l'ensemble du programme de formation linguistique, régulièrement et systématiquement de façon à remettre à jour périodiquement la politique des langues officielles et à augmenter la rentabilité des efforts et des sommes investies dans ce domaine.

5.1.2 L'évaluation de l'apprentissage linguistique

L'attitude du gouvernement à l'égard de l'apprentissage linguistique proprement dit ne semble pas être encore bien définie. On ne sait pas exactement comment se faisait cette évaluation avant 1970, c'est-à-dire avant l'administration du premier test de connaissance linguistique, le ECL/LKE 400A. Aujourd'hui, l'élaboration, l'administration et la correction des nouvelles formes de ECL/LKE ont été confiées au Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles. Or, cet organisme n'avait au départ qu'un mandat temporaire et plusieurs de ses responsabilités devaient éventuellement être confiées à d'autres secteurs du programme de formation linguistique. Le nom même du Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles semble suggérer en tout cas que ce bureau devrait surtout s'occuper de l'évaluation de l'ensemble du programme et non principalement de l'administration et de la correction des tests de connaissance linguistique.

Notons tout d'abord que la politique de l'évaluation linguistique demeure intimement liée à la politique générale de la formation linguistique. Or, comme nous l'avons vu, les bases même de cette formation manquent de solidité à cause de l'écart qui existe entre les besoins réels des situations concrètes et les exigences linguistiques des postes qu'on a identifiées comme bilingues; entre les objectifs décrits dans les directives du manuel de l'OALO et les méthodes d'enseignement des langues utilisées au Bureau des Langues. Il n'est donc pas étonnant de constater que les tests de rendement administrés en cours d'apprentissage ne mesurent pas le même contenu et les mêmes habiletés que ceux du Bureau du coordonnateur du programme des Langues officielles. Ce qui est plus grave encore, les niveaux de bilinguisme déterminés par le ECL ne correspondent pas à l'utilisation plus ou moins adéquate de la langue seconde par les fonctionnaires qui retournent dans les ministères.

5.1.1 L'évaluation globale du programme de formation linguistique

Jusqu'ici, le gouvernement canadien ne semble pas avoir compris l'importance d'une évaluation systématique de toutes les composantes majeures de son programme de formation linguistique. Or, pour comprendre l'ensemble du problème, il ne suffit pas de se demander pourquoi certains fonctionnaires éprouvent tant de difficulté à maîtriser la langue seconde et pourquoi un grand nombre n'y parviennent pas du tout. Il faut avant tout remettre en question les objectifs mêmes de ce programme pour voir s'ils sont clairs et bien définis, s'ils sont cohérents et non pas contradictoires; s'ils sont réalistes et axés sur les besoins des postes; s'ils sont accessibles, c'est-à-dire à la portée des fonctionnaires compte tenu des conditions matérielles et psychologiques dans lesquelles ils travaillent. Il faut également s'interroger sur les moyens choisis pour atteindre ces objectifs. On a déjà essayé les cours

LA POLITIQUE DE L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

Au terme de cette analyse des mécanismes et des instruments d'évaluation, nous pouvons essayer de dégager les grandes lignes de la politique de la Commission de la Fonction publique à l'égard de l'évaluation de l'apprentissage linguistique.

Il n'est pas facile d'exposer cette politique en termes bien nets, car elle s'est développée peu à peu à mesure que croissait le programme des langues officielles. Elle a connu des débuts plutôt chancelants et cherche encore sa voie. On ne la trouve clairement établie dans aucun document public officiel; mais on discerne les tendances actuelles dans quelques documents confidentiels et semi-confidentiels particulièrement révélateurs que nous pouvons facilement examiner.

La politique de l'évaluation
de la compétence linguistique

CHAPITRE V

- 5) A cause des imperfections métrologiques irréductibles des tests objectifs dans l'évaluation de la compétence linguistique, il faudrait songer, dans une démarche d'évaluation plus globale, à tirer parti des évaluations multiples et variées accumulées au cours de l'apprentissage de la langue seconde. A moins en effet, d'être sûr de posséder un outil parfait, il faut utiliser à bon escient toutes les données pertinentes disponibles et fonder son jugement final sur toutes les mesures compilées en cours de route.
- 6) Il faudrait éventuellement repenser tous les instruments et toutes les techniques de l'évaluation de la compétence linguistique dans la perspective d'une politique d'évaluation plus rationnelle et plus cohérente, plus proche de la réalité qui justifie, en dernier ressort, l'existence même du programme de formation linguistique.

2) Son introduction en remplacement du ECL/LKE 400A, depuis 1974, paraît aujourd'hui pleinement justifiée.

En effet, le 400B fournit des habiletés linguistiques fondamentales, une mesure plus exacte, grâce aux efforts déployés, au moment de sa construction, pour neutraliser les facteurs reliés à l'intelligence et à la culture des candidats; il permet d'établir une distinction plus plausible entre les niveaux de bilinguisme grâce au nombre accru des items et des efforts de validation tentés à l'aide d'un critère externe, l'épreuve de conversation ouverte.

3) Toutefois, à cause de son pouvoir de discrimination limité, il ne devrait pas être utilisé pour évaluer les compétences linguistiques extrêmes, très fortes ou très faibles.

Un test de connaissance linguistique général, de difficulté moyenne, ne peut pas servir, par exemple, à évaluer la compétence des fonctionnaires qui doivent maîtriser parfaitement la langue seconde et mériter l'appellation de parfaits bilingues. Il demeure cependant trop long et trop difficile pour ceux à qui on ne demande que le strict minimum pour se tirer d'affaire dans des situations simples et stéréotypées; qui n'ont jamais ni à lire, ni à écrire en langue seconde.

4) A cause de la diversité des besoins linguistiques des postes bilingues, ce test de connaissance générale devrait être graduellement remplacé par une batterie de tests plus spécifiques à mesure qu'on réussira à mieux identifier les composantes linguistiques de certaines catégories de postes. On pourrait, dans ces tests, tenir compte et du contenu linguistique et des habiletés de base nécessaires pour satisfaire les exigences précises de ces catégories de poste. Au lieu de construire une série d'instruments totalement indépendants les uns des autres, on pourrait constituer une vaste banque d'items, validés en fonction des besoins des postes et y puiser chaque fois qu'on voudrait préparer un test spécifique. Une telle banque d'items permet d'économiser beaucoup d'énergie et d'assurer aux tests une parfaite confidentialité.

Nous n'avons pas étudié toutes les facettes du ECL/LKE 400B;

la passation de ce test par des milliers de fonctionnaires francophones et anglophones, dispersés d'un bout à l'autre du Canada; nous avons

passé sous silence l'aspect politique du test qui devait "encourager les gens au lieu de les décourager" comme pourrait le faire un test qui deviendrait "une barrière insurmontable pour une grande majorité des fonctionnaires dans la situation qui a longtemps prévalu et prévaux

encore à plusieurs endroits du pays, tant au point de vue éducationnel que psychologique, sociologique et administratif" (Voir premier rapport, p. 5); nous n'avons pas discuté l'équivalence entre les épreuves de

français destinées aux anglophones et les épreuves anglaises destinées aux francophones. Nous n'avons pas non plus étudié le 400A parce que ce test est maintenant retiré de la circulation, ni les formes équivalentes 400C et 400D, toujours au stade de l'élaboration.

Nous avons concentré nos efforts sur le ECL/LKE 400B pour analyser sa structure générale et ses caractéristiques métrologiques prioritaires; et de notre analyse, nous pouvons dégager les conclusions suivantes:

1) Le test ECL/LKE 400B est un test de connaissance linguistique générale qui présente comme tel de bonnes qualités métrologiques.

En effet, en dépit des critiques que nous avons formulées dans les pages précédentes, le contenu de ce test permet de mesurer les quatre habiletés de base qui constituent l'essentiel de la compétence linguistique; il permet de situer les uns par rapport aux autres les individus qui possèdent une certaine maîtrise de la langue seconde; il fournit des indications valables sur le comportement linguistique éventuel des candidats dans des situations plus proches de la réalité.

TABLÉAU 4

Indices d'homogénéité internes

E 400B		F 400B	
Compréhension orale I	.899	.812	
Compréhension orale II	.925	.827	
Compréhension écrite	.917	.866	
Expression orale I	---	---	
Expression orale II	---	---	
Expression orale III	---	---	
Expression écrite I	---	---	
Expression écrite II	---	---	
* coefficient non rapporté			

TABLÉAU 5

Comparaison des difficultés moyennes des
item à deux administrations du ECL 400B

Test		Adm. 1		Adm. 2	
Compréhension orale anglais	60.1	78.5	Compréhension orale français	64.6	78.2
Compréhension écrite anglais	53.6	72.7	Compréhension écrite français	55.0	77.5

entre les différentes parties du test; il serait préférable de parler alors d'homogénéité interne du test. On appelle aussi fidélité la stabilité des résultats d'un test. On dit par exemple qu'un test est fidèle quand il fournit à deux administrations successives des résultats comparables; pour cette raison bien simple que s'il mesure avec une certaine précision la réalité qu'il prétend mesurer, il fournira de cette même réalité des mesures sinon identiques du moins semblables.

Quelle est maintenant la fidélité du ECL? Si l'on parle du premier type de fidélité, i.e., de l'homogénéité interne du test, on peut dire que les formules ordinaires de vérification de la fidélité ont produit des indices élevés de .812 en français et de .899 en anglais. Mais si l'on parle du deuxième type de fidélité, de celle qui indique une certaine stabilité des résultats, on ne peut rien affirmer de sûr. D'une part on n'a pas cherché à déterminer cette stabilité des résultats; aucun des documents étudiés n'en parle en tout cas. D'autre part, des résultats récents obtenus au 400B lors de la préparation des épreuves équivalentes 400C et 400D, semblent révéler une certaine instabilité des résultats du ECL 400B. (Voir tableaux 4 et 5)

Au cours de ce travail, on a en effet administré le test 400B à un échantillon de 177 candidats francophones et de 184 candidats venant de 23 ministères et répartis dans toutes les catégories d'emploi. Or, les indices de difficulté moyens calculés à cette occasion vont de 72.7 à 78.5 alors que pendant l'élaboration du test, avec un échantillon semblable, on avait trouvé des indices de difficulté moyens allant de .55 à .64. Cette disparité évidente (voir tableau 5) entre deux séries de résultats qui devaient se ressembler mériterait d'être examinée de plus près.²⁵

25

Voir Charles Benabou, Démarche de la construction des tests équivalents à l'examen 400B et rapport technique de l'analyse des items, Ottawa, octobre 1975, 110 p.

Le premier type d'erreur est facile à observer parce qu'on voit facilement quand un fonctionnaire soit-disant bilingue n'arrive pas à se tirer d'affaire convenablement; mais le deuxième type d'erreur échappe à notre observation parce que les fonctionnaires jugés incapables n'ont pas la chance de se faire valoir. Plus le point de coupure est élevé, moins il y a de chance de prédire le succès et d'obtenir un échec (type 1) et plus il y a de chances de prédire un échec alors qu'il pourrait y avoir un succès (type 2). Inversement, plus le point de coupure est bas, moins on risque de prédire l'échec quand il pourrait y avoir succès (type 2) mais plus on risque de prédire le succès et d'obtenir un échec (type 1).

Les échos qui nous parviennent de la Fonction publique nous portent à croire que le niveau de difficulté actuel du ECL 400B entraîne plus d'erreurs du type 1 que du type 2.

Quoi qu'il en soit, les tests devraient être conçus pour évaluer la compétence linguistique acquise en fonction de niveaux de bilinguisme pré-établis et non pour établir ces niveaux d'une manière ingénieuse mais plus ou moins arbitraires. C'est pourquoi le vrai critère de validité prédictive des tests ECL/LKE se trouve dans les exigences linguistiques des postes, pour autant que celles-ci correspondent à des besoins réels.

Bref, jusqu'ici, les examens de connaissance linguistique n'ont pas été validés en fonction de la performance en milieu de travail, leur validité prédictive n'est pas bien démontrée et ceci constitue une lacune sérieuse.

d) La fidélité

En dernier lieu, on demande aux tests ECL une certaine fidélité. Malheureusement, on peut donner à cette notion de fidélité deux significations différentes. On peut d'abord appeler fidélité, la cohérence

Le deuxième argument ne nous paraît pas bien clair. Mais il sera toujours difficile de faire admettre que le 400B prédit adéquatement le comportement linguistique des fonctionnaires en poste parce que les étudiants les plus avancés du Bureau des langues le passent régulièrement avec succès.

Revenons un peu à la validation du test en fonction d'un critère externe, l'épreuve dite de conversation libre.

Cette épreuve visait à déterminer l'habileté d'un sujet à communiquer en langue seconde au jugement plural de spécialistes en cette langue. Au cours d'une entrevue, les sujets étaient invités à parler librement de sujets généraux qui les intéressaient soit à titre personnel, soit à titre de fonctionnaire. Un déroulement typique de ces entrevues avait été préalablement établi afin d'assurer une certaine consistance de format des diverses entrevues. La conversation entre le sujet et l'interviewer était enregistrée. À l'aide de critères généraux mais uniformes, trois juges en faisaient par la suite une évaluation globale. L'accord des divers juges s'étant révélé statistiquement très élevé (environ .95) il fut facile d'en dériver par sommation un score qui pouvait varier de 0 à 975. (Voir le premier document, p. 6).

Après avoir constaté qu'il existait une étroite relation entre les résultats du test d'expression orale et ceux de cette épreuve de conversation orale, on a pratiqué des coupures dans la distribution des scores obtenus au test et déterminé ainsi les quatre niveaux de bilinguisme appelés 01, 02, 03, 04.

Malgré le traitement des données et les méthodes statistiques utilisées pour donner aux normes ainsi établies une plus grande crédibilité, il est important de noter ici qu'en utilisant des points de coupures à partir d'un critère externe autre que les vraies exigences linguistiques des postes, on risque de commettre deux types d'erreurs: a) prédire le succès et obtenir un échec, type 1; (ex: décider que X est bilingue au niveau 01 pour un des quatre automatismes alors que dans la réalité il n'atteint pas ce niveau); b) prédire un échec et obtenir un succès, type 2; (ex: décider que Y n'est pas bilingue 01 pour tel automatisme alors qu'en réalité il pourrait se comporter adéquatement, selon les exigences d'un poste 01 pour cet automatisme).

Il ne suffit pas que le ECL soit valide comme instrument de mesure d'une certaine compétence linguistique générale. Puisqu'il est administré dans un but précis, c'est-à-dire dans le but de vérifier si un fonctionnaire maîtrise suffisamment la langue seconde pour travailler efficacement dans cette langue, il doit permettre de prédire avec quelque certitude un comportement linguistique convenable dans le milieu de travail. C'est le vrai sens de la validité prédictive dont il est question ici.

Dans le document de juillet 1974, déjà cité, on reconnaît d'une part que rien ne peut remplacer la validité prédictive d'un test parce que celle-ci constitue un élément crucial de sa validité globale; d'autre part, qu'on sait peu de chose sur la validité prédictive du ECL 400B en relation avec le milieu du travail et les standards linguistiques des postes. (Voir le deuxième document, p. 12)

On pense toutefois qu'il possède une bonne validité prédictive pour les deux raisons suivantes: premièrement, au cours de l'épreuve on a trouvé des corrélations toujours supérieures à .63 entre les résultats du test et ceux d'une épreuve de conversation libre évaluée par des juges; deuxièmement, on semble déceler une relation positive et constante entre les niveaux atteints par les étudiants aux cours de langue et le succès au test 400B. (Voir le deuxième document, p. 12)

Le premier argument nous paraît fragile car il est difficile d'accepter une épreuve de conversation ouverte comme seul critère externe d'un test qui prétend mesurer l'habileté à comprendre, à lire, à parler et à écrire une langue seconde. Les statistiques nous rassurent un peu mais sans nous convaincre réellement. On a, en effet, trouvé de bons coefficients de corrélation entre l'épreuve de conversation et les différents sous-tests du 400B; mais ces indices statistiques ne démontrent pas que les quatre sous-tests mesurent quatre habiletés distinctes et prédisent une bonne performance au travail dans ces quatre habiletés linguistiques.

En effet, de l'aveu même de ces derniers, ils sont partis de l'hypothèse qu'il n'existe qu'un seuil de compétence linguistique et qu'en conséquence ils ont construit leur test en vue de prédire un seul niveau de performance linguistique. (Voir le deuxième document, p. 13). Au moment de sélectionner les items de chaque sous-test, ils se sont inspirés de critères classiques de l'élaboration des épreuves de rendement scolaire: indice de difficulté moyen et indice de discrimination item-test élevé. Ces critères assurent une grande homogénéité interne de l'instrument mais ne garantissent absolument pas l'identification de quatre niveaux de performance distincts. Il est toujours possible, après coup, d'effectuer des coupures dans les résultats et de partager les étudiants en trois, quatre ou cinq catégories et d'assimiler ces catégories à des niveaux différents de bilinguisme. Mais que signifient exactement les niveaux identifiés de cette manière?

Avec un autre test, ou plus facile ou plus difficile, on trouverait des niveaux qu'il faudrait bien interpréter différemment. Les auteurs du 400B ont peut-être péché par témérité en voulant, à l'aide d'un seul instrument, et d'un contenu linguistique général et uniforme, discriminer quatre niveaux de bilinguisme bien caractérisés. Si l'on voulait déterminer quatre niveaux de bilinguisme différents, il aurait fallu, lors de l'élaboration de chacun des sous-tests, sélectionner des items de quatre niveaux de difficulté différents. Mais ceci aurait augmenté le nombre d'items dans chaque épreuve et imposé une corvée inutile à tous les candidats.

En effet, dans ces cas, les items faciles n'auraient été d'aucune utilité pour les candidats les plus forts et les items plus difficiles, d'aucune utilité pour les candidats plus faibles. Il faudrait vraisemblablement abandonner l'idée d'un test unique pour évaluer des compétences linguistiques de niveaux différents. Des tests spécifiques pour répondre à des besoins spécifiques donneraient probablement de meilleurs résultats.

réponses obtenues. En effet, le contenu et la forme des item de ce test s'apparentent aux modèles classiques utilisés dans le testing pour les langues secondes. Un effort a été fait pour choisir des item qui ne faisaient pas appel à une certaine logique verbale et qui n'étaient pas trop reliés à l'acquis culturel. Des corrélations élevées (voir tableau 3) entre les différents sous-tests témoignent cependant d'un facteur commun sous-jacent aux quatre habiletés mesurées. Aucune étude n'a tenté, à date, d'identifier ce facteur commun et de dégager la nature exacte et spécifique des quatre habiletés mesurées.

Une faiblesse certaine de ce test provient en tout cas du fait que les quatre habiletés qu'il prétend mesurer n'ont pas été définies au point de départ comme les avaient définies les responsables de l'identification des postes et les auteurs des méthodes d'enseignement.

TABLÉAU 3

Corrélations entre les sous-tests

	<u>E 400B</u>			<u>F 400B</u>	
	CO	CE		CO	CE
CE	.80		CE	.82	
EO	.76	.78	EO	.82	.81
CO: Compréhension orale					
CE: Compréhension écrite					
EO: Expression orale					

b) Le pouvoir de discrimination

Dans quelle mesure, maintenant, le ECL 400B arrive-t-il à classer les candidats en quatre niveaux de compétence linguistique comme le voulaient expressément ses auteurs? Cette question est complexe.

Pour poser bien directement le problème de la validité de contenu du ECL 400B, nous pouvons nous demander: le contenu des quatre sous-tests mesure-t-il adéquatement les quatre habiletés visées: compréhension auditive, compréhension écrite, expression orale et expression écrite; le contenu de ces sous-tests mesure-t-il uniquement ces quatre habiletés et rien d'autre? Autrement dit, ce test mesure-t-il précisément ce qu'il prétend mesurer et fournit-il de chaque habileté une mesure aussi pure que possible?

Quand, au début de leur travail, les auteurs du test définissent la validité en termes généraux, ils croient pouvoir arriver à mesurer "adéquatement le niveau de performance d'un sujet en langue seconde" puisque "chaque question peut être vue comme une mini-performance qui autorise à une estimation raisonnable de la compétence globale et générale d'un sujet en sa langue seconde". (Voir le premier document, p. 13)

En revanche, quand, dans leur présentation finale de 1974, ils distinguent clairement la validité de contenu de leur test, ils se montrent plus prudents. A la question: "To what extent is the content of LKE 400B a realistic miniature of every day functional language performance?" ils répondent: "Le contenu du ECL permet de prédire la performance en milieu de travail en ce sens que chaque item peut être considéré comme une mini-performance qui nous permet d'estimer un plus large éventail de performances similaires. Mais ce contenu ne peut pas représenter un échantillon réaliste des performances qu'on pourrait tirer d'une analyse des besoins langagiers du milieu de travail." (Voir le deuxième document, p. 10)

La validité de contenu du ECL 400B est donc sujette à caution. Toutefois, en comparaison avec la forme 400A, la forme 400B offre plus de garantie quant à la dimension mesurée, c'est-à-dire que l'on y réussit mieux à neutraliser les effets du fonctionnement intellectuel sur les

4.2.2.2 Les critères métrologiques prioritaires

Les auteurs du ECL/LKE 400B ont donc voulu élaborer un instrument

- qui mesurerait la compétence linguistique générale des fonctionnaires définie en fonction de quatre automatismes de base;
- qui identifierait quatre niveaux de bilinguisme distincts dans chacun de ces quatre automatismes;
- qui prédirait la performance des fonctionnaires selon les niveaux de bilinguisme atteints et;
- procurerait des mesures relativement stables de la compétence évaluée.

Les critères métrologiques qui détermineront finalement la vraie valeur des tests ECL/LKE seront donc leur capacité:

- de fournir une mesure aussi pure que possible des quatre habiletés considérées; (validité de contenu)
- de discriminer quatre niveaux de compétence dans chaque habileté; (pouvoir de discrimination)
- de prédire correctement la performance des fonctionnaires à chaque niveau de compétence; (validité prédictive)
- de fournir des résultats stables; (fidélité).

Voyons maintenant si le test 400B réussit à satisfaire ces quatre critères fondamentaux.

Puisque les standards linguistiques des postes bilingues exigent qu'on puisse classer les candidats en quatre niveaux de compétence, le test 400B devrait aussi avoir ce pouvoir de discriminer quatre niveaux globaux de performance.

Il devrait enfin offrir des garanties de fidélité, c'est-à-dire fournir des résultats stables, constants, réguliers, invariables. Les diverses parties du test devraient également présenter une certaine cohérence entre elles.

Le premier rapport d'étape, qui ne porte malheureusement pas de date, affirme que l'instrument en voie d'élaboration, constitue "un bon outil intérimaire de performance générale en langue seconde"; qu'il discrimine les quatre niveaux de bilinguisme "mieux que ne le faisait le 400A"; que ses indices de fidélité, jamais situés en deçà de .812 en français et de .899 en anglais, semblent satisfaisants. (Voir le premier document, p. 13, 14, 16)

Le rapport final toutefois apporte des nuances, signale des faiblesses sérieuses et suggère même déjà les dispositions à prendre pour donner au programme de formation linguistique des instruments de mesure de meilleure qualité. On y admet, par exemple, que le 400B, comme le 400A du reste, a été préparé "sans relations strictes ni précises avec les besoins réels des postes" et que "l'introduction de ce nouveau test ne changera donc pas en soi le problème d'une évaluation scientifique mais fonctionnelle du degré de bilinguisme des fonctionnaires fédéraux." (Voir le deuxième document, sommaire p. 1)

Malgré tout, on croyait, à ce moment, que le ECL/LKE 400B constituait un test de performance générale en langue seconde qui, malgré ses imperfections, représentait un progrès par rapport au ECL/LKE 400A. (Voir le deuxième document, p. 38)

- Il fournirait une mesure objective de l'habileté à communiquer en langue seconde;
- Il permettrait d'établir le minimum de connaissance linguistique nécessaire pour être capable de fonctionner à chacun des niveaux de compétence linguistique reconnus au sein de la Fonction publique;
- Il n'utiliserait qu'un contenu linguistique général, commun, ordinaire, et non un contenu propre à la langue de culture ou à la langue de travail spécifique;
- L'essentiel de la mesure porterait sur les composantes syntaxiques de base de chacun des systèmes français et anglais, selon le cas;
- La mesure porterait principalement sur les faits de langues qui constituent le système de fautes ordinaires des anglophones qui parlent français et des francophones qui parlent l'anglais;
- Le test conserverait la distinction commune de l'habileté langagière à écouter, parler, lire et écrire, même si cette distinction n'a pas de fondement linguistique "ut sic" (Voir le premier document, p. 1 à 3)

Les trois caractéristiques principales que devait présenter le test, étaient à ce stade de son élaboration: la validité, le pouvoir de discrimination, la fidélité. (Voir le premier document, p. 12)

La validité d'un test étant la propriété de mesurer ce qu'il prétend mesurer, le ECL devrait dire si tel ou tel sujet rencontre les standards linguistiques fixés pour les postes identifiés bilingues.

Les liens qui rattachent les examens ECL aux cours de langue paraissent aussi tenus et insaisissables que ceux qui les relient aux exigences linguistiques des postes.

4.2.2. Les principales caractéristiques métrologiques du ECL/LKE 400B

Il nous faut toutefois étudier de plus près les caractéristiques principales du ECL/LKE avant de nous prononcer sur sa valeur réelle comme instrument de mesure de la compétence en langue seconde. Pour y arriver nous tenterons d'abord d'analyser les intentions des personnes qui l'ont construit pour comprendre ce qu'ils essayaient de faire et d'examiner ensuite les critères métrologiques prioritaires qu'il devrait satisfaire pour jouer adéquatement le rôle important qu'on lui réserve dans l'évaluation de la compétence linguistique des fonctionnaires.

4.2.2.1 Les intentions des auteurs du ECL/LKE

Il n'est pas facile de suivre les auteurs du ECL, depuis le mois de janvier 1971 où ils ont été mandatés pour élaborer de nouveaux examens de connaissance en langue seconde, jusqu'au mois de juillet 1974 où ils ont présenté leurs tests à la Commission de la Fonction publique.

Deux documents nous permettent toutefois de comprendre qu'ils ont voulu construire un test général de connaissance linguistique qui permettrait d'identifier quatre niveaux de compétence dans chacune des quatre habiletés de base. Les documents en question sont deux rapports soumis à la Commission de la Fonction publique, intitulés respectivement: Présentation des nouveaux ECL/LKE 400B, sans mention de date et Rapport final sur le ECL 400B du 5 juillet 1974.

Ce qui ressort clairement de ces deux documents, c'est que le 400B a d'abord été conçu comme une formule équivalente du 400A, d'où son nom de 400B, et que, dans la suite, on a voulu en faire un test nouveau, grandement amélioré. Selon le plan de construction, établi à l'automne 1971, le nouveau test respecterait entre autres les principes suivants:

comprendre l'essentiel d'une communication simple livrée à un débit inférieur à la normale, par exemple, des mots pris séparément ou des expressions de deux ou trois mots utilisés pour établir des contacts sociaux, prendre congé, etc... et des phrases simples. Il suffira de comprendre le vocabulaire d'usage général prononcé de façon courante.

On mesurera l'écart considérable qui existe entre ce qu'on demande d'un 04 et le tour de force qu'on lui demande de réussir au test. Evidemment, il n'y arrivera pas. Mais alors, pourquoi lui administrer une épreuve qui ne tient absolument pas compte de ses objectifs ne de ses capacités?

On pourrait de la même façon choisir des items dans n'importe quel sous-test, les passer au crible, les rapprocher des exigences linguistiques des postes telles que définies dans le manuel de l'OALO et démontrer que si le ECL semble mesurer une certaine habileté à comprendre, à lire, à parler et à écrire la langue seconde, il ne mesure pas les habiletés spécifiques qu'on propose comme objectifs à atteindre.

Peut-on au moins dire que le ECL 400B mesure les connaissances et les habiletés que les fonctionnaires cherchent à acquérir au cours de leur programme de formation linguistique? Pas davantage. Nous avons vu au chapitre deux que l'élaboration des méthodes d'enseignement utilisées au Bureau des Langues ont procédé la préparation des tests ECL et rien n'indique que les auteurs des tests au moment où ils préparaient ces instruments, se soient préoccupés des objectifs d'apprentissage de la langue tels que perçus par les professeurs de langue.

Le fait que les étudiants qui parviennent à un certain niveau de compétence linguistique au cours de leur séjour au Bureau des Langues réussissent habituellement le ECL 400B, ne prouve pas que le ECL mesure le type de compétence que les professeurs et les étudiants s'efforcent d'acquérir.

L'exercice de leurs fonctions, on peut à juste titre se demander si le test permet d'établir une certaine relation entre la compétence acquise par le fonctionnaire et les exigences linguistiques qu'il cherche à satisfaire? Or, un examen même rapide des épreuves que nous venons de décrire suffit à démontrer qu'il n'existe aucun lien apparent entre ce que le ECL mesure et les objectifs d'apprentissage des fonctionnaires. Prenons, par exemple, l'item suivant tiré du test de compréhension orale:

Il existe dans notre société plusieurs moyens de se divertir. Il y en a pour tous les goûts et pour tous les âges. Tout le monde peut en profiter puisqu'il y en a aussi de tous les prix. Malgré cela, on entend souvent dire que la vie est monotone, qu'il n'y a rien à faire, que seulement les riches peuvent s'amuser. Il faudrait se demander si c'est la paresse ou le manque d'imagination qui portent les gens à dire ces choses.

D'après ce texte, on peut dire que:

- a) les divertissements sont rares et monotones;
- b) les gens n'ont pas le temps de s'amuser;
- c) les loisirs occupent une grande place dans notre société;
- d) ça prend beaucoup d'argent pour se divertir.

Notons que le candidat n'a pas le texte sous les yeux. Il doit l'écouter, le comprendre, en retenir les principaux éléments pour trouver le membre de phrase qui en résume le mieux le contenu. Peut-on dire que celui qui identifie la bonne réponse comprend bien le français? Sans doute. Mais peut-on affirmer que celui qui n'y parvient pas ne comprend le français? Non.

En effet, il y a bien des façons de "comprendre" le français. Ainsi, pour un fonctionnaire dont l'objectif en compréhension auditive se situe au niveau 04, ceci signifie qu'il doit être capable de

Le contenu du ECL a fait l'objet de nombreuses critiques de la part des professeurs et des étudiants de langue. On trouve par exemple que le test contient des éléments qui n'ont pas été étudiés pendant les cours; qu'il ne mesure pas ce qu'il doit mesurer; qu'il ne vérifie pas si un candidat est vraiment capable d'utiliser la langue seconde dans son milieu de travail. Qu'en est-il exactement? On ne peut pas établir la validité d'un test et ses autres qualités métrologiques par un examen superficiel de la forme des items qui le composent, même si la frustration éprouvée par un grand nombre de candidats et les commentaires défavorables de plusieurs professeurs sont des indices négatifs significatifs. C'est pourquoi il importe maintenant d'analyser plus rigoureusement le ECL, c'est-à-dire d'examiner soigneusement ses liens avec les objectifs du programme de formation linguistique (4.2.1) et ses principales caractéristiques (4.2.2).

4.2.1 Les liens avec les objectifs du programme des langues officielles

Rappelons tout d'abord que les fonctionnaires qui apprennent la langue seconde ont pour objectif d'acquérir les connaissances et les habiletés linguistiques nécessaires pour comprendre cette langue et pour l'utiliser convenablement; c'est-à-dire qu'ils doivent arriver à une certaine compréhension orale et écrite, à une certaine expression orale et écrite.

Prenons d'abord pour acquis ici que chacune de ces quatre habiletés fondamentales peut être maîtrisée à quatre niveaux d'excellence qu'on a appelés les niveaux de bilinguisme 01, 02, 03, 04, le niveau 01 étant le plus élevé et le niveau 04 le moins élevé.

Puisqu'on administre le ECL aux fonctionnaires pour savoir s'ils sont suffisamment bilingues pour occuper leur poste identifié comme bilingue et y utiliser convenablement la langue seconde dans

Le sous-test II) contient 14 questions de conversation courante auxquelles le candidat doit répondre par des phrases complètes, en employant dans la réponse le temps de verbe utilisé dans la question. Si on lui demande, par exemple: "14. Jusqu'à quelle heure avez-vous attendu l'autobus?" Il doit répondre: "J'ai attendu l'autobus jusqu'à six heures" et non seulement: "Jusqu'à six heures".

Le sous-test III) consiste à 13 exercices directs d'expression verbale. On y demande au candidat de composer une phrase selon les directives données.

On dit par exemple au candidat: "Tell the secretary that you will be arriving late Thursday morning"; et ce dernier doit s'exécuter en composant une phrase comme: "Je serai en retard jeudi matin".

En résumé, le BCL comprend donc 4 parties, 7 sous-tests et 129 item, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous:

1ère partie:	Comprehension orale.	Sous-test I) Sous-test II)	16 item 22 item 38 item
2e partie:	Comprehension écrite.	Total:	21 item
3e partie:	Expression écrite.	Sous-test I) Sous-test II)	19 item 11 item 30 item
4e partie:	Expression orale.	Sous-test I) Sous-test II) Sous-test III)	13 item 14 item 13 item 40 item
TOTAL des item:		129	

Exemple: 20. Au printemps ^a quant la neige ^b fond, la nature se ^c réveille ^d

L'erreur se trouve en a, b, c ou d.

4.1.4 Expression orale

Cette quatrième et dernière partie du ECL comporte trois sous-tests de 13, 14 et 13 item respectivement.

Dans le premier sous-test, on pose une question au candidat, enregistrée sur une bande et imprimée dans son cahier; on lui fournit même le début de la réponse. On lui demande ensuite de répondre à la question à haute voix, par une phrase complète, en utilisant le vocabulaire de la question et le début de réponse déjà donné. Ainsi à la question: "Vous rendrez-vous au bureau cet après-midi? Non.....", le candidat doit répondre: "Non, je ne me rendrai pas au bureau cet après-midi".

Si à la question posée il répond par un simple "non", sa réponse n'est pas acceptée, parce qu'il n'a pas composé une phrase complète.

S'il oublie le "non" et répond simplement: "Je ne me rendrai pas au bureau cet après-midi", il perd un point parce qu'il n'a pas utilisé le début de réponse fourni avec la question.

S'il répond: "Non, je prends congé aujourd'hui", sa réponse est rejetée, parce qu'il n'a pas employé le vocabulaire de la question. "Non, je ne me rendrai pas au bureau", est également refusé parce qu'on oublie d'ajouter "cet après-midi" comme dans la question.

Enfin, si quelqu'un oseait répondre: "Non, je ne me rends pas au bureau cet après-midi", il perdrait encore un point parce qu'il a utilisé le présent "je ne me rends" au lieu du futur "je ne me rendrai" comme dans la question "Vous rendrez-vous...".

Il inventer pour excuser son retard? Il arriva enfin vers huit heures trente. Il tenait un joli bouquet de fleurs qu'il avait dû aller chercher à l'autre bout de la ville pour souligner les vingt et un ans de leur fille aînée. Diane ne put s'empêcher de sourire.

47. Pourquoi Diane était-elle impatiente?

a) son mari n'était pas sensé rentrer ce soir-là;

b) son mari aimait mieux sa fille;

c) son mari n'était pas rentré;

d) son mari n'avait pas d'excuse.

48. Quelle a été l'attitude de Diane en voyant son mari?

a) elle a été impatiente;

b) elle a été contente;

c) elle a été folle de joie;

d) elle a été fâchée.

4.1.3 Expression écrite

Cette troisième partie du ECL comporte deux sous-tests, le premier de 19 et le second de 11 item.

Le sous-test I) comprend des phrases où l'on a supprimé un mot. On demande au candidat de combler le vide par le meilleur des quatre mots suggérés.

Exemple: 1. Où sont les enfants? Je veuxparler.

a) les

b) la

c) le

d) leur

Le sous-test II) comprend des phrases où quatre mots ou groupes de mots ont été soulignés. Or, l'un de ces mots ou groupes de mots est mal écrit. On demande au candidat de déceler et d'identifier l'erreur dans l'un des quatre mots ou groupes de mots soulignés.

Les 22 item du sous-test II) sont différents. Chacun comprend d'abord un court texte enregistré, suivi d'un énoncé incomplet. On demande alors au candidat de compléter cet énoncé en choisissant entre quatre possibilités le membre de phrase qui convient le mieux. L'exemple n° 5 du guide de l'étudiant qui décrit ce type d'item se lit comme suit:

Number 5:

Je ne sais pas si ça vous arrive souvent, mais moi j'ai l'impression que toutes les fois que j'entre dans un magasin seulement pour regarder la marchandise, je dois dire à deux ou trois commis différents que je n'ai pas besoin d'aide. Par contre, toutes les fois que je cherche quelque chose en particulier, il n'y a jamais de commis disponible.

Cette personne

- a) a l'impression que les commis ne veulent pas l'aider;
- b) a l'impression que les commis n'offrent pas un service adéquat;
- c) aime être servi par deux ou trois commis;
- d) n'a pas besoin d'aide lorsqu'elle fait des achats.

4.1.2 Compréhension écrite

Cette deuxième partie du test comprend 21 passages imprimés dans le cahier du candidat. Chaque passage est suivi d'une ou deux questions, d'un ou deux débuts de phrases. On demande au candidat de lire chaque passage et de répondre aux questions (ou de compléter les phrases commencées) en choisissant une des quatre possibilités offertes. Comme douze des item sont simples et neuf sont doubles, ces 21 item peuvent mériter au candidat un total de 30 points: $(12 \times 1 = 12; 9 \times 2 = 18; 12 + 18 = 30)$.

Voici à titre d'illustration, un exemple d'item double:

Diane attendait son mari depuis déjà deux heures. Elle s'impatientait parce que le repas refroidissait et que la vaisselle ne serait pas terminée avant dix heures. Qu'allait-

Les deux versions du 400B, la version anglaise et la version française, comportent chacune quatre parties distinctes destinées à mesurer la compétence en langue seconde, l'aptitude à lire, à écouter, à écrire et à parler. A titre d'exemple, nous décrirons ici la version française destinée aux anglophones qui apprennent le français.

4.1.1 Compréhension orale

La partie du test relative à la compréhension orale se divise elle-même en deux sous-tests, de 16 à 22 item respectivement.

Les item du sous-test I) se présentent sous la forme de questions accompagnées de quatre réponses qui paraissent plausibles. Les questions sont enregistrées sur un ruban magnétique et les réponses, imprimées dans le cahier des candidats. La tâche de ces derniers consiste à écouter la question enregistrée sur la bande magnétique, à comprendre le sens de la question et à indiquer laquelle des quatre réponses qu'ils ont sous les yeux leur paraît la meilleure. Un des exemples de ce type d'items, tel qu'illustré dans le guide du candidat au 400B français, se lit comme suit:

Number 1:

Comment avez-vous fait pour terminer ce projet seul si vite et si bien?

Réponse:

- a) en demandant de l'aide;
- b) en sautant des étapes importantes;
- c) en copiant sur un autre;
- d) en travaillant le jour et la nuit.

- l'absence de relation entre les connaissances mesurées et l'aptitude des candidats à exercer les fonctions d'un poste dans la langue seconde.

Alors que le 400A a été administré régulièrement de 1970 à 1974, c'est le 400B que doivent passer les fonctionnaires francophones depuis le 1er décembre 1974; c'est ce dernier que nous allons décrire et analyser dans les pages qui suivent.

L'ANALYSE DE L'EXAMEN DE CONNAISSANCE

LINGUISTIQUE ECL/LKE

L'instrument de mesure de la compétence linguistique qui joue actuellement le rôle le plus important dans l'évaluation du bilinguisme des fonctionnaires fédéraux est le ECL (examen de connaissance linguistique) pour les anglophones qui apprennent le français, en anglais LKE (language knowledge examination) pour les francophones qui apprennent l'anglais. C'est ce test qui, à toute fin pratique, détermine le niveau de bilinguisme atteint par un individu dans les automatismes de base exigés par le poste qu'il occupe ou projette d'occuper. Il importe donc de l'examiner soigneusement et d'en établir clairement les qualités et les défauts. Nous tenterons de la faire A) en décrivant d'abord l'instrument lui-même; B) en l'analysant dans son ensemble et dans ses différentes parties.

Deux éditions différentes du ECL/LKE, la forme 400A et la forme 400B ont servi jusqu'à aujourd'hui à évaluer la compétence linguistique générale de milliers de fonctionnaires fédéraux. On travaille actuellement à la mise au point de deux formes équivalentes, les formes 400C et 400D.

L'histoire du ECL/LKE 400A se perd dans la confusion des débuts du programme de formation linguistique et nous ne pouvons pas, à l'aide des documents disponibles, en faire une étude convenable. Plus récente et donc plus facile à retracer, celle du 400B nous est mieux connue. Nous savons, entre autres choses que ce test cherchait à éliminer les deux lacunes principales du 400A, à savoir: l'accent trop marqué que ce dernier mettait sur les connaissances générales des candidats dont on voulait mesurer les connaissances linguistiques;

**Analyse de l'examen de connaissance linguistique
ECL/LKE**

CHAPITRE IV

fourniront le principe de coordination et des programmes de langues et des mécanismes et des instruments d'évaluation de la compétence linguistique.

Il faut absolument arriver à ce que les définitions des quatre habiletés de base et des niveaux de bilinguisme signifient la même chose pour ceux qui établissent les standards linguistiques, pour ceux qui élaborent les programmes de formation et les tests du Bureau des langues et les tests du Bureau de coordonnateur du programme des langues officielles, pour ceux qui prédisent le succès des étudiants et pour les étudiants eux-mêmes. Ce n'est pas le cas actuellement.

En somme, malgré la compétence instable et la lucidité remarquable des personnes impliquées dans des activités d'évaluation les résultats demeurent médiocres et provoquent des critiques nombreuses. Le processus d'orientation est valide, le travail du Bureau des langues est fait mais le tout fonctionne assez mal, faute d'une politique d'en-semble plus cohérente.

Ce qui frappe le plus quand on considère globalement les mécanismes et les instruments d'évaluation que nous venons de décrire, c'est le manque de cohérence qui relie ces éléments les uns les autres et le manque d'unité du système d'évaluation qui en résulte.

Ce système n'est certes pas le fruit d'une planification logique et rationnelle mais bien le produit d'improvisations successives provoquées par des besoins immédiats à satisfaire, une croissance rapide du programme de formation linguistique et de la clientèle à accommoder, des situations d'urgence à corriger, des impératifs administratifs à respecter. On a en effet commencé à donner des cours de langue en 1964, à construire des tests de langue à partir de 1969, à administrer des tests d'aptitude en 1973. Entre temps, il a fallu recruter et former le personnel nécessaire, adapter ou créer des méthodes d'enseignement et mettre en place des services d'orientation et d'évaluation.

Que tous les rouages de cette mécanique ne soient pas encore bien rodés, que toutes les initiatives amorçées ne se soient pas soldées par des succès immédiats, que le besoin d'une meilleure coordination se fasse aujourd'hui sentir partout n'étonnera personne. C'est à cet effort de coordination que doit s'employer énergiquement le Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles pour que les mécanismes d'évaluation constituent un ensemble fonctionnel et que les instruments de mesure utilisés dans ce système jouent le rôle qui leur revient et rendent les services qu'on en attend.

Or, comme nous l'avons signalé à maintes reprises, la première et la plus grande faiblesse de tout le programme de formation linguistique se situe au niveau des objectifs, c'est-à-dire au niveau de l'identification des postes bilingues et de la description des exigences linguistiques; c'est donc une meilleure analyse des besoins linguistiques de la Fonction publique, une définition plus explicite des normes linguistiques qui

Quant au module préparatoire au ECL 400B que nous avons ajouté à la liste des tests du Bureau des langues, il n'a évidemment aucune prétention scientifique et probablement aucune valeur métrologique non plus. C'est tout simplement une copie assez maladroite du ECL 400B qui permet aux étudiants de s'exercer à passer ce genre de test. Nous n'y attacherons donc pas plus d'importance et ne retiendrons ici que la conclusion d'une équipe du programme des langues officielles (Division du testing) qui a analysé cette épreuve récemment. Cette conclusion se lit comme suit:

On peut continuer d'utiliser le module préparatoire au ECL si l'on veut car son contenu ne divulgue en rien celui des ECL; il demeure un simulacre de ECL puisque le format correspond tout à fait à celui du ECL.

Nous avons noté quelques similitudes bien sûr mais rien de significatif car-même si les structures correspondaient dans les cas indiqués à celles employées dans les ECL, les niveaux lexical et statistique différaient toujours sensiblement.

Enfin le module gagnerait à être revu car la facture n'est pas très bonne. En effet, nous avons observé plusieurs fautes de français et un choix de textes à tout le moins bizarre. De plus, on y donne quelques fausses indications dans les consignes au début des divers tests comme nous l'avons indiqué.

Bref, il ne fait aucun doute pour nous que le "Guide du candidat" demeure de loin la meilleure préparation au ECL. Les exemples sont mieux choisis, davantage alignés sur le test lui-même et les consignes qu'on y donne sont conformes à ce que nous exigeons des candidats au ECL.²⁴

A la suite d'une analyse d'item effectuée avec les résultats obtenus, on a retenu les item dont l'indice de difficulté se situait entre .30 et .70 et l'indice de discrimination atteignait au moins .25. Certains item dont l'indice de difficulté était plus bas (autour de .20) ou plus haut (autour de .80) ont été également retenus mais à condition que les indices de discrimination soient élevés.

Après avoir rejeté les item trop faciles, trop difficiles ou trop peu discriminants, on a procédé à une nouvelle analyse qui a fourni les vrais indices d'homogénéité et de difficulté de l'épreuve. Les résultats définitifs ont ensuite servi à établir des grilles de normes présentées en stannées.

On s'est même payé le luxe de calculer deux indices de fidélité, d'abord d'après la formule de Kuder-Richarson, puis d'après la technique "Split half" de Spearman et Brown.

Les étapes de la construction de ces tests sont très bien décrites dans ce passage du document de F. Kinrade, déjà cité:

The production of a complete second language test instrument is an expensive undertaking. The many stages include planning of the instrument, collecting target language content, constructing items, reviewing and revising preliminary drafts, preparing instructions to the student, writing the script, supervising the art work, recording the required tapes, printing and proofreading of student booklets, determining the pretest group, pretesting, scoring and analyzing results, revising test and recordings, preparing instructions to the administrator and markers, and preparing normative data.²³

Il est vraiment difficile de se montrer plus exigeant pour la construction de ce type de tests, ce qui nous permet de croire qu'ils possèdent les qualités métrologiques nécessaires pour jouer le rôle qu'on leur réserve.

3.3.2 Les qualités métrologiques de ces tests.

Même si nous ne possédons pas de données statistiques établis-
sant les caractéristiques métrologiques des deux premières catégories de
tests (3.3.1.1) tests de rendement et (3.3.1.2) tests de contrôle, la
façon même dont ils ont été construits leur assure, au départ, une
validité de contenu incontestable. En effet, parce qu'ils ont été
préparés en collaboration avec le Service de l'élaboration des programmes,
c'est-à-dire avec les responsables des méthodes d'enseignement des
langues, les tests de rendement respectent les théories d'apprentissage
qui ont servi de fondements à ces méthodes et tiennent compte des
objectifs linguistiques visés par ces méthodes. Les grilles de spécifi-
cations qui ont guidé les auteurs des tests dans la rédaction des items
nous indiquent clairement ce que ces tests cherchent à mesurer et nous
permettent d'interpréter correctement les résultats des étudiants. Les
tests de contrôle portent également sur des contenus spécifiques faciles
à analyser. Leur validité de contenu ne devrait pas non plus laisser à
désirer.

Il est difficile d'établir la perfection technique de ces
instruments à partir des seuls documents que nous avons examinés. Il
semble bien toutefois que la procédure uniforme qu'on a utilisée pour en
faire de bons instruments de mesure se conforme aux règles habituelles
de la construction des tests objectifs.

Chaque test de rendement, par exemple, a d'abord été administré
à une cinquantaine d'étudiants pour obtenir les premiers résultats et
découvrir les changements majeurs qui s'imposeraient.

Une fois remaniée, il a été administré à un échantillon repré-
sentatif de toute la population d'étudiants qui terminait la leçon à la
suite de laquelle le test devait être passé. Cet échantillon comprenait
environ 300 étudiants des écoles de langues d'Ottawa et des autres
régions, répartis en proportions égales aux niveaux A, B et C.

1er degré:

600 T.C.I. (060-100)	Discours indirect, expression orale
600 T.C.I. (140)	Discours indirect, expression orale
602 T.C.I. (130)	Avoir et être, compréhension orale
603 T.C.I. (080)	Prépositions, compréhension orale
604 T.C.I. (240)	Pronom "on", expression orale
605 T.C.I. (250)	Impératif, expression orale

2e degré:

650 T.C.2. (461)	Imparfait, p. composé, présent
651 T.C.2. (511)	Subjonctif
654 T.C.2. (421)	Expression du temps
655 T.C.2. (413)	Passé composé
675	Eventualité
676	Pronoms relatifs
677 T.C.2.	Présent-imparfait des verbes irréguliers

Les tests diagnostiques anglais portent surtout sur les temps, les modes, le conditionnel, les verbes en deux mots et la prononciation.

3.3.1.3 Module préparatoire au ECL

Ce module préparatoire au test ECL 400B, conçu par un groupe de professeurs du programme A du Bureau des langues, ne constitue pas à proprement parlé un test de compétence linguistique. Il s'agit plutôt d'une imitation du test ECL 400B distribué aux étudiants en guise d'exercice préliminaire à la passation de l'épreuve officielle.

De façon générale, les consignes et l'ordre de passation des quatre sous-tests du module ainsi que le nombre d'items à l'intérieur de chaque sous-test correspondent à peu près à ce que nous trouvons dans le ECL 400B.

The second type of achievement test was developed to be administered at the end of each of the training levels. It again samples the various language skills, but it is a much longer test and it attempts to measure the more global aspects of language. The results from this test assist the school administrators in determining whether or not a student is ready for the next training level and also for graduation form language training.²¹

3.3.1.2 Les tests de contrôle (ou diagnostiques)

Cette deuxième série de tests a pour but de déceler les points faibles et les points forts des étudiants. Ils portent toujours sur des éléments linguistiques bien identifiés. Toutefois, à cause des différences entre la préparation des candidats anglophones qui apprennent le français et celle des francophones qui apprennent l'anglais, les tests diagnostiques français se situent aux niveaux élémentaires et intermédiaires tandis que les tests diagnostiques anglais se situent aux niveaux plus avancés. C'est en tout cas ce qui ressort des passages suivants du document déjà cité:

The French Diagnostic tests concentrate on specific problem areas at the beginning and intermediate levels. These short, teacher-administered tests are scheduled when there is a need to diagnose comprehension, oral expression, or writing problems.

The English Diagnostic tests have been constructed primarily for the advanced training level. Approximately 50% of the French-speaking candidates enter the training program directly at this stage. Hence the teacher is concerned about specific problems of these students who have not come up through the other training levels.²²

Les tests diagnostiques actuellement disponibles pour la clientèle anglophone se regroupent comme suit:

²¹ Voir Kinrade, Second Language Testing in the Canadian Federal Government, p. 3

²² Voir Kinrade, op. cit., p. 5

Trois tests sont associées à la méthode Basic French:

No 523: Phonétique, legons 1 à 20
No 524: Forme A, legons 1 à 45
No 525: Forme B, legons 1 à 45

Enfin, les étudiants qui suivent la méthode Active French peuvent vérifier leur progrès à l'aide des tests appelés:

A.F. 9: legons 1 à 9
A.F. 18: legons 10 à 18
A.F. 25: legons 19 à 25
A.F. 33: legons 1 à 33

Nous ne disposons pas de la liste complète des tests de rendement

destinés aux étudiants francophones qui étudient l'anglais. Mais les

lignes suivantes, tirées d'un document intitulé: Second Language Testing

in the Canadian Federal Government montrent bien qu'on adopte à leur

intention la même façon de faire:

The Achievement Tests are based on what the student has been taught and are administered throughout the training levels in both the French and English courses.

One type was designed for the express purpose of placing in the hands of the second language teacher and administratively efficient and economical tool to measure, at strategic points (after a group of lesson units), his students' capabilities in the second language. As a curriculum - based measure, this type of test permits the teacher to determine whether or not the student has achieved sufficient competence in the instructional material presented, to proceed to the next group of units. The teacher can also use the information supplied by the test results to plan and place his instruction, as well as to identify his students' weaknesses and strengths. Optimally, the test can assist the teacher in developing a language competence profile for each of these students.

Cinq tests ont été préparés pour ceux qui suivent la première partie de la méthode Dialogue-Canada et se situent au 1er degré:

- le test 707 (leçons 1 à 7)
- le test 715 (leçons 8 à 15)
- le test 722 (leçons 16 à 22)
- le test 730 (leçons 23 à 30)
- le test 745 (leçons 1 à 45)

Deux tests de rendement du 2e degré ont été construits pour ceux qui suivent la méthode dite des Ensembles pédagogiques. Ces tests s'appellent:

- Ensembles pédagogiques 1-10
- Ensembles pédagogiques 1-25

Pour les étudiants qui travaillent avec la méthode de St-Cloud appelée Voix et Images de France, on a élaboré des tests du 1er et du 2e degré:

1er degré:

- No 519: leçons 1 à 8 (code 060 - 130)
- No 517: leçons 9 à 16 (code 140 - 210)
- No 503: leçons 17 à 24 (code 220 - 290)
- No 504: leçons 25 à 32 (code 330 - 370)

2e degré:

No 529: VIF Bloc III

No 528: VIF Bloc IV

No 515: VIF Code 410, 630, F70.

3.3 LES TESTS DU BUREAU DES LANGUES

Les tests utilisés au Bureau des Langues pour évaluer les connaissances et les habiletés linguistiques des étudiants qui suivent des cours de français sont trop nombreux pour que nous puissions les analyser individuellement. Mais comme ils présentent des caractéristiques communes et se ressemblent beaucoup, nous pouvons les examiner collectivement. Nous en dresserons d'abord la liste; nous en verrons ensuite les qualités métrologiques.

3.3.1 Les tests de langue

Outre les tests de classement dont nous avons déjà parlé, on peut distinguer deux catégories d'instruments qu'on peut appeler tests de rendement, tests de contrôle ou tests diagnostiques. Pour compléter le tableau, nous dirons aussi un mot d'un test conçu par un groupe de professeurs du Bureau des Langues comme exercice préparatoire au ECL.

3.3.1.1 Les tests de rendement

Les tests de rendement sont des examens de type objectif qui servent à vérifier l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés linguistiques des étudiants à mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage. Puisqu'ils ont été construits en fonction des différentes méthodes d'enseignement employées au Bureau des Langues, on peut les associer à ces méthodes et aux contenus de cours qu'ils cherchent à vérifier.

La classification des tests de rendement tient également compte du niveau d'étude des étudiants appelé 1er, 2e et 3e degré.

Les professeurs de l'Université d'Ottawa, en 1974, en parlent comme un test de connaissance, le Service de l'évaluation, comme d'un test de connaissance, le Bureau des langues, comme d'une série d'épreuves qui mesurent la connaissance du vocabulaire et de la grammaire, de la compréhension écrite et orale.

Quoi qu'il en soit, ce premier sondage des connaissances et des habiletés des étudiants apporte des éléments intéressants qui, intégrés au processus général de l'orientation permettent de mieux conseiller l'étudiant au seuil de son programme d'apprentissage.

3.2.4 L'entrevue d'orientation

Le processus de pré-orientation se termine par une entrevue individuelle de chaque candidat avec un conseiller d'orientation. Cette entrevue n'est pas un instrument de mesure mais plutôt une technique complémentaire d'évaluation de certaines dimensions personnelles que les tests antérieurs ne mesurent pas. C'est également une occasion propice pour compléter l'information du candidat, pour lui faire prendre conscience de ses ressources et de ses handicaps face à l'apprentissage de la langue et pour l'orienter vers une stratégie d'apprentissage qui lui convient le mieux.

Comme cet aspect de l'orientation a été celui qui a le plus retenu l'attention des trois experts qui, en 1974, ont évalué les activités professionnelles du Service de l'orientation, retenons seulement ici, que, selon ces derniers, ces entretiens sont conduits de manière satisfaisante.²⁰

²⁰ Voir, op. cité, p. 16

3.2.3 Le test de classement

Le troisième test administré lors de la pré-orientation est un test de connaissance linguistique qui cherche à établir l'acquis linguistique des étudiants au moment où ils entreprennent leur apprentissage de la langue seconde. Les renseignements fournis par les résultats à cette épreuve servent évidemment à déterminer le niveau d'étude où le candidat devra commencer ses cours de langue.

"Ce genre de test a pour but d'aider le professeur à avoir une idée plus définie du bagage de connaissances qu'ont les étudiants avant qu'ils entrent dans leur salle de classe. Cette évaluation est nécessaire pour que l'enseignement donne dans chaque salle de classe soit au niveau de chaque étudiant. Ainsi ce test déterminera-t-il le niveau auquel chaque étudiant devrait commencer son cours de français: degré et leçon approximative"

Les tests de classement appelés en anglais tests de placement, mesurent, théoriquement du moins, l'habileté des candidats à comprendre le français ou l'anglais parlé et écrit et à s'exprimer dans la langue seconde oralement et par écrit. Mais en réalité, nous ne savons pas exactement ce qu'il mesure sinon qu'il permet de situer les étudiants les uns par rapport aux autres, à partir des résultats obtenus.

Nous savons qu'ils ont été construits par le Service de l'évaluation et l'équipe du programme C qui ont construit la plupart des tests actuellement en usage au Bureau des langues et qu'ils ont vraisemblablement été élaborés à partir de la méthode classique de construction des tests objectifs. Mais nous ne possédons pas la table de spécifications qui a servi de base à la rédaction des items, ni d'études statistiques pour nous en décrire les caractéristiques principales.

19 Voir le document intitulé: Rôle et importance du test de contrôle en classe, C.F.P., Bureau des langues, p. 4.

Les indices de validité fournis par les auteurs et les corrélations obtenues par le Service de l'orientation entre les résultats au MLAT et les trois premiers tests de rendement du Bureau des Langues tendent à démontrer que ces tests prédisent convenablement la capacité d'apprendre le français et de réussir les trois premiers tests de rendement, les tests 707, 715 et 722. Ces coefficients sont respectivement de 61, 73 et 68.

Le MLAT a d'abord été administré aux anglophones qui devaient s'inscrire à des cours de français. Comme il n'existait pas de forme équivalente pour les francophones qui voulaient apprendre l'anglais, le Service de l'orientation a entrepris l'adaptation du MLAT pour cette population d'étudiants.

3.2.2 Le test de discrimination auditive

Ce test, appelé le Pimsleur, a pour but de dépister chez les étudiants les problèmes de discrimination auditive. Il est évident que la difficulté à bien distinguer les sons constitue un obstacle sérieux qu'il convient de dépister et d'évaluer au cours de la pré-orientation.

Quand on calcule les corrélations entre les résultats de ce test et les résultats des trois premiers tests de rendement, il est tout à fait normal d'obtenir des coefficients relativement bas. Les indices de validité de ce test, obtenus d'un échantillon d'étudiants anglophones qui avaient également passé les tests 707, 715 et 722, sont respectivement de .44, .35 et de .49.

Puisque la majorité des étudiants du Bureau des Langues apprendront la langue seconde en utilisant la méthode audiolinguale qui accorde une grande importance à la perception auditive et à l'expression verbale, le bon fonctionnement de l'appareil auditif joue un rôle capital et il est heureux que le Pimsleur soit administré aux étudiants francophones et aux étudiants anglophones.

3.2 LES INSTRUMENTS UTILISÉS POUR L'ORIENTATION DES ÉTUDIANTS

On commence donc à évaluer les étudiants dès le moment où ils se présentent au Service de l'orientation. On les soumet d'abord à une séance de testing; on les reçoit ensuite en entrevue individuelle. Même si l'ensemble du processus de préorientation a été analysé dans l'étude de MM. Artaud, Leonoff et Sarrazin, en 1974, et si les différents instruments de mesure utilisés à cette occasion sont décrits dans la recherche B, il convient de les examiner brièvement ici pour nous faire une idée plus exacte des efforts d'évaluation tentés tout au long du programme de formation linguistique.¹⁸

3.2.1 Le test d'aptitude

Ce premier test administré pour évaluer l'aptitude des candidats à apprendre une langue seconde s'appelle le Modern Language Aptitude test, le MLAT. D'après ses auteurs, il prédit surtout le succès dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression orales mais indique assez bien aussi l'aptitude à apprendre à lire, à écrire et à traduire une langue seconde.

Le MLAT est un test américain qui a d'abord été valide à l'intention de personnes qui parlaient couramment l'anglais; il a été utilisé avec des groupes d'étudiants, du "high school" au collège, ainsi qu'avec des populations d'adultes. Ce test paraît donc convenir aux anglophones de la Fonction publique qui doivent apprendre le français; d'autant plus que le Service d'orientation a développé ses propres grilles de normes et peut comparer les résultats des candidats à la population des fonctionnaires fédéraux au lieu de les comparer à une population d'américains ou de canadiens.

¹⁸ Voir Artaud, Leonoff et Sarrazin, Évaluation des activités professionnelles de la Division de l'orientation, 1974, et le Rapport de la Recherche B.

orientation. Pendant ses cours de langue il manifeste un intérêt limité pour les tests de langue et constate, après coup, qu'ils n'ont rien de commun avec le test ECL/LKE.

Cette brève analyse tend à démontrer que l'incohérence au niveau des objectifs se traduit par une incohérence déplorable au niveau des mécanismes d'évaluation et que malgré la qualité du travail effectué à chaque stade de l'apprentissage linguistique, les résultats du programme de formation linguistique demeurent sujets à bien des controverses.

L'évaluation, travaillant la main dans la main pour établir les programmes de l'enseignement du français et les tests de rendement administrés en cours d'apprentissage. C'est encore normal. Ce qui l'est moins, c'est par le Bureau du coordonnateur ne concordent pas nécessairement avec les quatre habiletés de base, plus générales, qui ont servi de base à l'élaboration des programmes et des tests utilisés au Bureau des langues. Ceci, comme nous l'avons mentionné au chapitre 2, s'explique par le fait que les cours de langues se donnent depuis dix ans et que les programmes et tests de langues ont précédé dans le temps la création du Bureau du coordonnateur.

Comme ce bureau a vu le jour à un moment où les programmes de formation avaient pris une expansion considérable, on comprend la tâche formidable qui l'attend pour coordonner l'ensemble des opérations en fonction d'objectifs plus cohérents.

L'étudiant, lui, apprend un jour qu'il doit se qualifier pour un poste bilingue. Il se présente alors au Service de l'orientation

(Appui à l'apprentissage) où il passe ses tests d'aptitude et de classement. Son dossier passe ensuite au Registraire (Appui à l'apprentissage) qui détermine le niveau d'étude où il devrait être placé au Bureau des langues ainsi que l'approche pédagogique qu'on devrait lui proposer. En cours de route, il passera les tests de rendement préparés par le

Service de l'évaluation (Division des études) ou par l'équipe du programme et, à un moment donné, l'examen de connaissance linguistique (ECL/LKE) du Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles.

Comment l'étudiant se sentira-t-il au milieu de ce système compliqué? Fera-t-il le rapprochement entre les exigences de son poste et les objectifs des cours qu'il suit? Entre les résultats de ses tests de rendement et sa préparation à subir avec succès le ECL? Les témoignages recueillis au cours de cette recherche par l'équipe B semblent indiquer qu'en fait il se sent mal à l'aise, qu'il arrive souvent à l'orientation préliminaire mal informé, que son dossier ne le suit pas au Bureau des langues, que dans la plupart des cas, il ne reçoit pas son conseiller en

- de construire les tests de connaissance linguistique;
- d'administrer et de corriger ces tests qui déterminent officiellement le niveau de bilinguisme atteint par les fonctionnaires.

Nous noterons enfin que ce Bureau du coordonnateur relève directement de la Commission de la Fonction publique; alors que le Bureau des langues, la Division des études (où se trouve le Service de l'évaluation) et la Division de l'apprentissage (où se trouvent le Service de l'orientation et le Régistrare) forment trois unités majeures de la Direction générale du perfectionnement qui se rattache finalement, elle aussi, à la Commission de la Fonction publique. (Voir organigramme 4)

3.1.5 Les relations entre ces mécanismes d'évaluation.

Il est évident que toutes les parties de cette organisation doivent être bien agencées pour fonctionner avec une certaine efficacité. La succession logique des opérations se présente en effet comme ceci: Le Bureau du coordonnateur détermine les normes linguistiques des postes bilingues; la section de l'élaboration des programmes (Division des études de la Direction générale du perfectionnement) prépare les programmes qui permettent aux fonctionnaires d'atteindre ces objectifs; la section de l'évaluation (Division des études de la Direction générale du perfectionnement) construit des instruments de mesure destinés à suivre la progression des étudiants anglophones vers ces mêmes objectifs; au terme de la période de formation l'équipe chargée de l'évaluation au sein du programme C du Bureau des langues, construit les tests anglais pour les francophones; le Bureau du coordonnateur, enfin, vérifie si les fonctionnaires ont atteint ces objectifs et maîtrise suffisamment la langue seconde pour l'utiliser dans leur travail quotidien.

On voit que le Bureau du coordonnateur intervient avant l'apprentissage pour fixer les objectifs et après l'apprentissage pour s'assurer qu'ils ont été atteints. C'est normal. On voit aussi que deux services de la même Division des études (de la Direction générale du perfectionnement) celui de l'élaboration des programmes et celui de

- assurer la coordination des programmes et des activités associées avec la politique des langues officielles, au sein de la Commission de la Fonction publique et entre la Commission et les agences centrales, les départements et les autres agences, les associations professionnelles et les gouvernements du Québec et de l'Ontario;

- veiller à ce que la Commission de la Fonction publique assume ses responsabilités relatives:

o à la définition des standards linguistiques des postes;

o à l'administration des tests de langue;

o à la correction de ces tests;

o à la transmission des résultats de ces tests;

o à la construction de nouveaux tests et de nouvelles

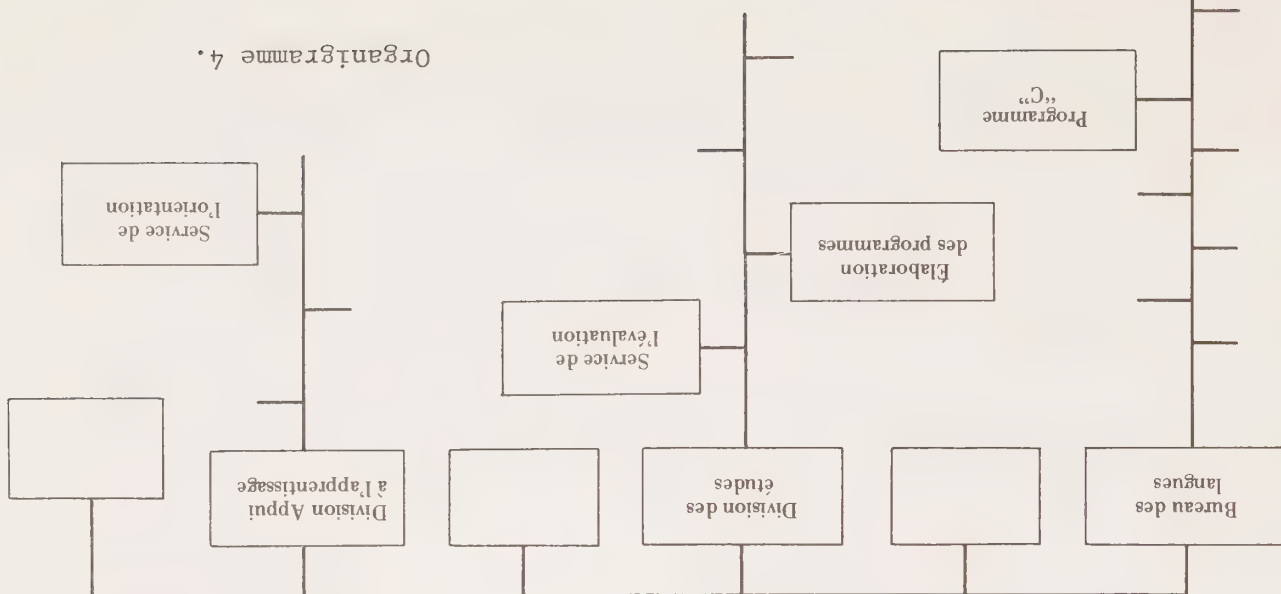
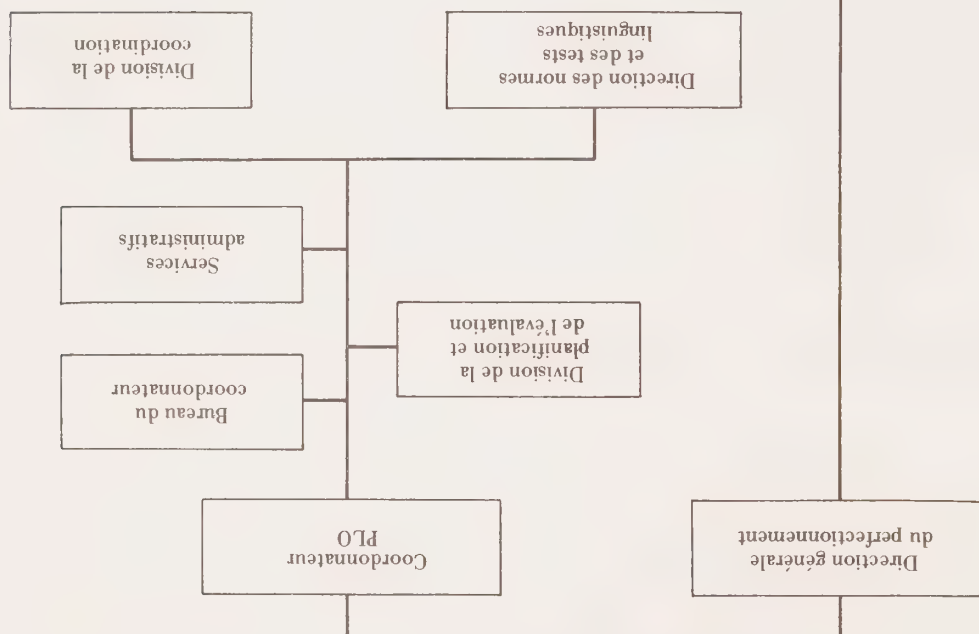
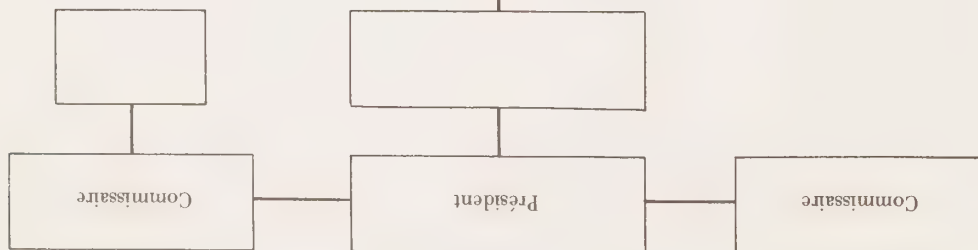
techniques d'évaluation, y compris l'organisation de projets pilote.

- s'assurer que les moyens appropriés soient pris pour mesurer les progrès réalisés dans la poursuite des objectifs des langues officielles assignés comme responsabilités à la Commission de la Fonction publique.

Comme on le voit, le mandat de ce bureau est très large et sont autorité considérable. Ce que nous retiendrons pour le moment, c'est que le Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles assume la lourde responsabilité:

- de définir les normes linguistiques des postes bilingues;

Le Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles
dans l'organigramme de la Commission de la Fonction publique



se présenter à l'examen officiel du Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles.

3.1.4 Le Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles

Le Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles n'existe que depuis deux ans, soit depuis la fin de l'année 1973. A l'époque, il n'avait pas reçu de mandat très clair et ses débuts furent plutôt chancelants; aucun fonctionnaire senior n'occupa le poste de direction entre octobre et décembre 1973, et la mobilité du personnel à cette époque compromit sérieusement ses premières initiatives.

Pourtant, aujourd'hui, ce bureau apparaît comme l'organisme le plus important en matière d'évaluation de l'apprentissage linguistique à la Fonction publique. C'est à lui, en effet, qu'on a confié la responsabilité générale de coordonner toutes les activités et tous les projets susceptibles de promouvoir la politique linguistique du gouvernement canadien au sein de la Fonction publique.

Deux documents, datés de mars 1974 et intitulés respectivement: Organization of the Official Languages Program et Mandate of the Official Languages Program décrivent le mandat de ce Bureau du coordonnateur des langues officielles.

Celui-ci, d'après ces documents, comprendrait les cinq fonctions suivantes:

- conseiller le président et les commissaires de la Fonction publique sur toute question relative à la politique des langues officielles et à son application dans les ministères et agences du gouvernement;

- développer les politiques ou participer, avec le Secrétariat du Conseil du Trésor, au développement des politiques visant à faire appliquer la politique du gouvernement sur les langues officielles;

D'abord modestes, les effectifs du Bureau des Langues ont

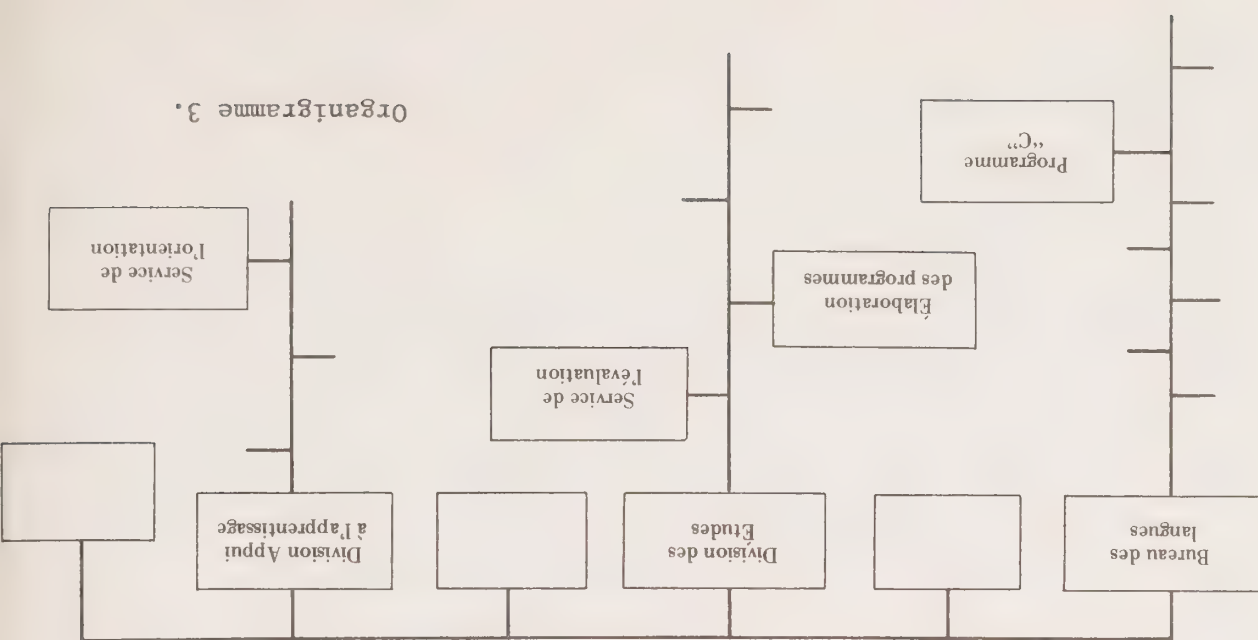
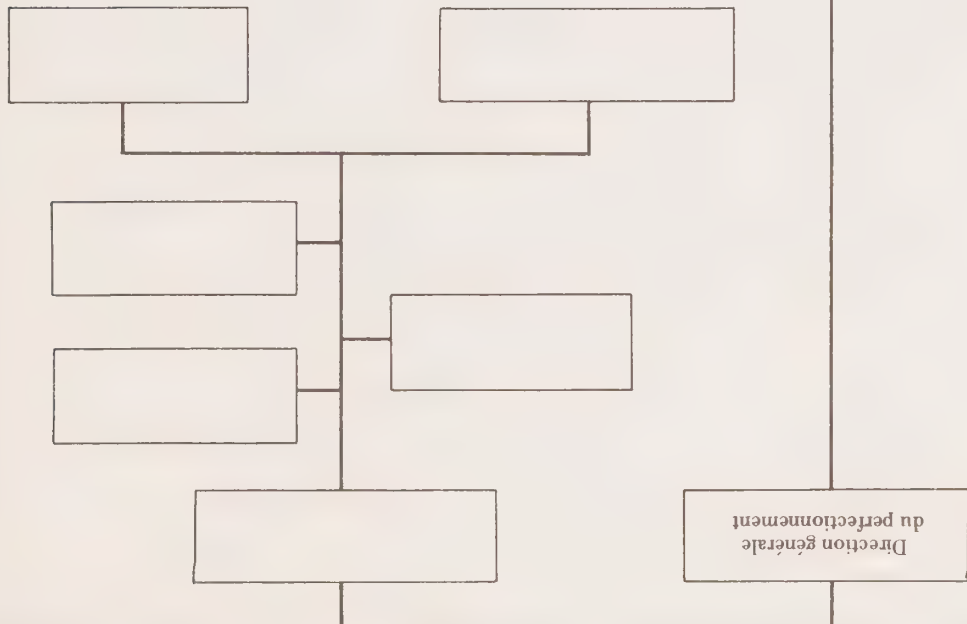
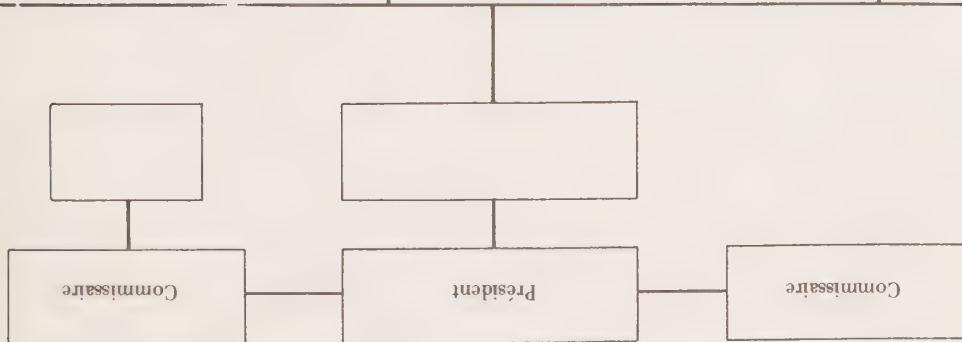
connu au cours des dernières années une croissance rapide et extraordinaire; les 42 étudiants du début sont devenus plus de 6,000, les cinq professeurs de 1963 sont, en 1976, plus de 1,000. Ses activités se sont multipliées d'un bout à l'autre du Canada. On retrouve du reste l'histoire de ce développement phénoménal dans un document fort intéressant publié à l'occasion du 10e anniversaire de la fondation du premier centre de formation linguistique de la Fonction publique à Hull, en janvier 1964, et intitulé: Dix ans de formation linguistique.

Le Bureau des Langues a évidemment le mandat de dispenser aux fonctionnaires fédéraux la formation linguistique dont ils ont besoin. Si nous en parlons ici ce n'est toutefois pas pour examiner l'ensemble de sa structure et analyser ses mille et une activités d'enseignement. C'est plutôt pour considérer quel rôle il joue dans l'évaluation de la formation linguistique.

Or, ce rôle consiste essentiellement à vérifier le bien-fondé du classement des étudiants proposé par le registraire en fonction des données fournies par le Service d'orientation et dans la suite à administrer périodiquement des tests diagnostiques et des tests de rendement nécessaires pour déceler les faiblesses des étudiants et évaluer leur progrès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Le Bureau des Langues ne dispose d'aucun service d'évaluation qui serait explicitement chargé de coordonner les activités d'évaluation. C'est la direction du Bureau, par l'intermédiaire des différents directeurs de programme et des chefs de groupe, qui assume cette responsabilité globale. En somme, conformément aux directives reçues, ce sont les professeurs de langues qui administrent aux étudiants les tests préparés à leur intention par le Service d'évaluation de la Division des études de la Direction générale du perfectionnement. Ces tests sont considérés comme des outils pédagogiques destinés à informer les étudiants du résultat de leur apprentissage jusqu'au moment où ils sont autorisés à

Le Bureau des langues dans l'organigramme
de la Commission de la Fonction publique



o enseignement des langues;

o cours de formation professionnelle et de gestion.

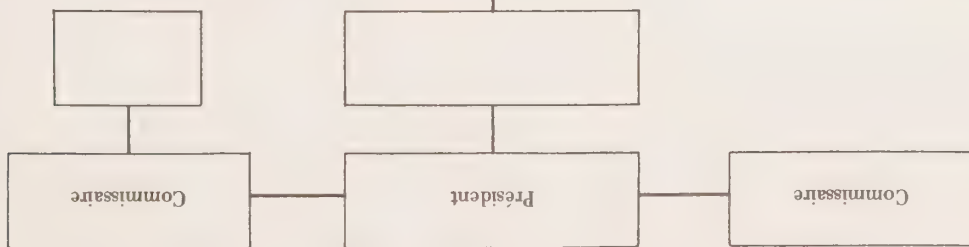
Nous ne pouvons pas retracer ici l'histoire de ce service, l'analyse des nombreuses responsabilités qu'il assume. Nous retenons seulement que ce sont les membres de ce service qui ont élaboré les tests de classement, les tests de rendement, les tests de diagnostics et les autres instruments utilisés par le Bureau des langues pour mesurer le progrès des étudiants dans l'apprentissage des langues secondes; et qui s'emploient actuellement à construire de nouveaux instruments pour répondre aux besoins des professeurs de français, langue seconde.

Ce sont donc les personnes les mieux placées pour nous préciser la nature, le but, la qualité des tests que nous étudierons plus loin et notre analyse sera en grande partie basée sur les renseignements qu'elles nous ont fournis.

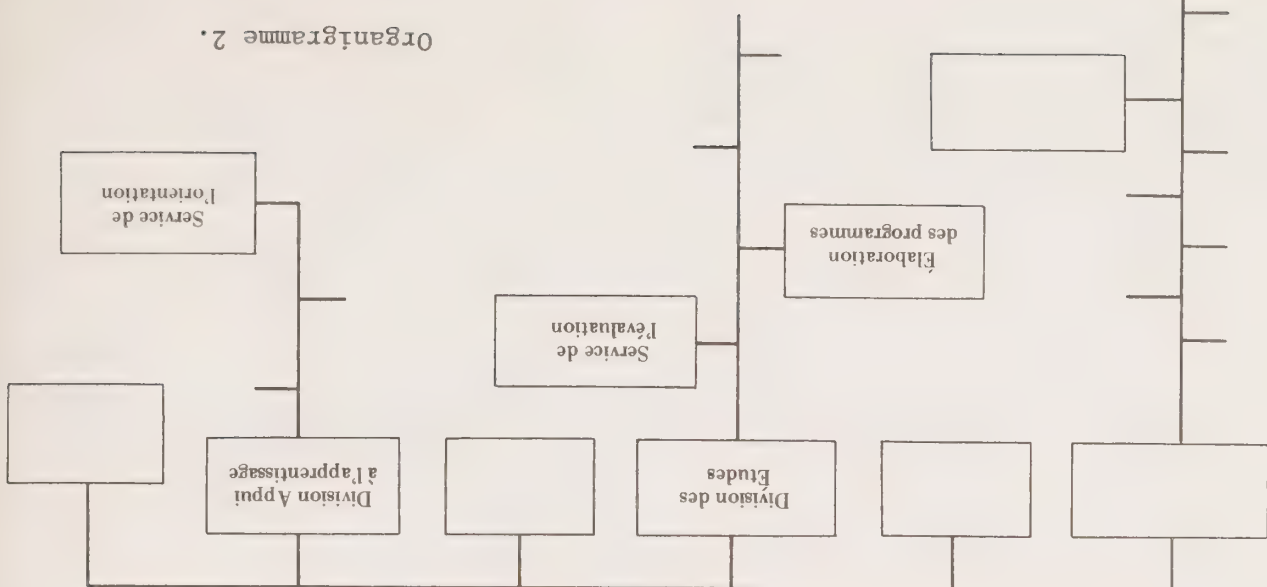
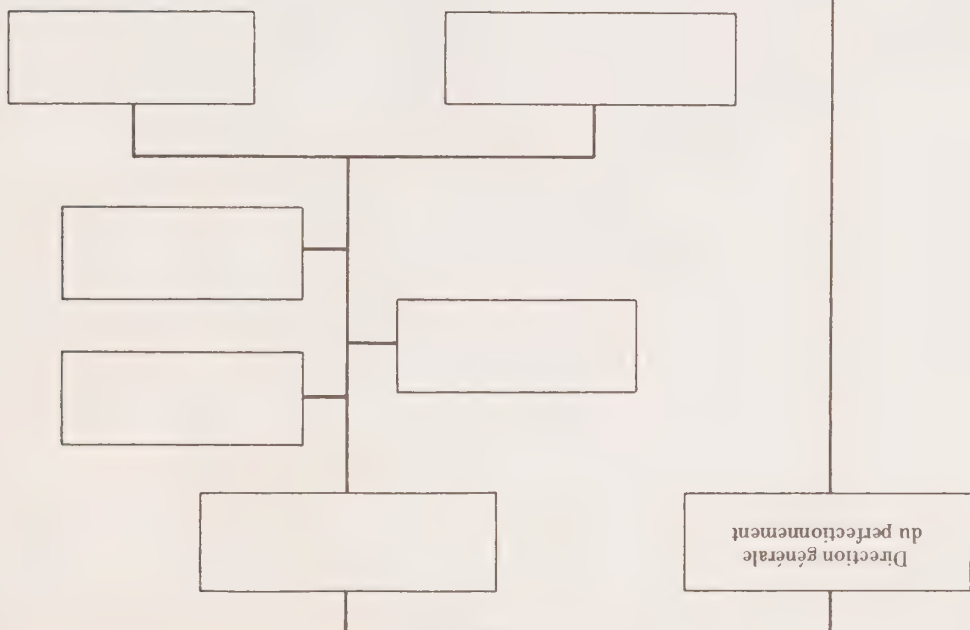
Signalons, en passant, que ce service d'évaluation ne s'occupe que des tests de français destinés aux étudiants anglophones; les tests d'anglais, à l'intention des étudiants francophones sont préparés par une autre équipe, rattachée au programme C du Bureau des langues.

3.1.3 Le Bureau des langues

Le Bureau des langues est une troisième division de la Direction générale du perfectionnement de la Fonction publique. D'abord nommée "Directement de l'enseignement des langues", de 1963 à 1967, puis "École des langues" et, enfin "Bureau des langues", cette institution a pour tâche d'offrir des cours de langues aux fonctionnaires qui, dans l'exercice de leurs fonctions, doivent comprendre ou utiliser les deux langues officielles du Canada. (Voir organigramme 3)



de la Commission de la Fonction publique



service à la préparation des étudiants aux cours de langue a été récemment étudiée par des membres du groupe de recherches B et expliquée dans un rapport spécial intitulé: Student Preparation for Language Training.¹⁷

Il n'est donc pas nécessaire de reprendre ici toutes les observations et critiques qu'on peut facilement trouver dans ces documents. Ces travaux antérieurs relatifs à l'orientation nous fourniront néanmoins les données nécessaires pour analyser succintement cette première forme d'évaluation des étudiants et les tests administrés pour prédire leur succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

3.1.2 Le Service de l'évaluation

Le Service de l'évaluation, lui, est une unité de la Division des études, autre secteur important de la Direction générale du perfectionnement de la Fonction publique. (Voir organigramme 2)

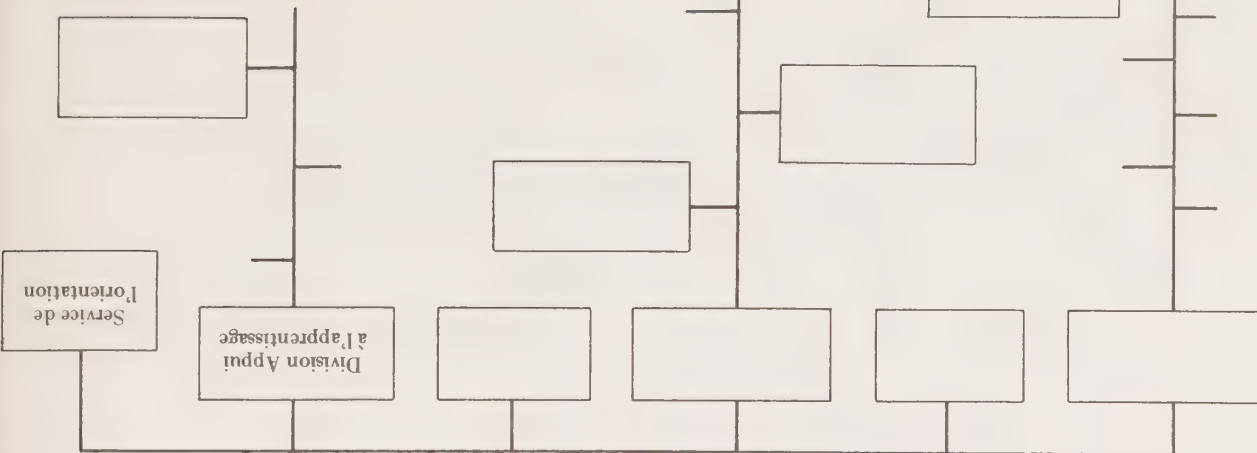
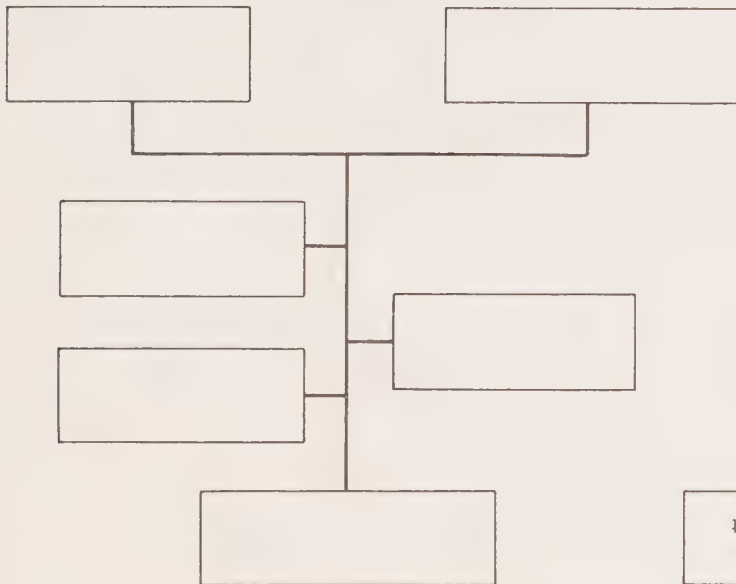
Le mandat de ce service s'étend à toutes les activités importantes de la Direction générale du perfectionnement. Dans un document intitulé: Proposition d'une politique d'évaluation à la Direction générale du perfectionnement, de février 1975, on trouve deux objectifs de service qui concernent l'évaluation de l'apprentissage linguistique et qui se lisent comme suit:

- fournir à la Direction générale du perfectionnement des instruments de mesure divers qui soient utiles, valides, fiables et objectifs;
- élaborer des instruments de mesure appropriés aux objectifs d'apprentissage des cours et des méthodes:

Le service de l'orientation dans l'organigramme
de la Commission de la Fonction publique



Direction générale
du perfectionnement



3.1 LES MECANISMES DE L'EVALUATION

Nous n'avons pas étudié à fond les mécanismes de l'évaluation dont nous parlerons maintenant. A partir des documents officiels et d'indications générales recueillies auprès de quelques responsables de service, nous avons simplement tenté de localiser ces mécanismes au sein de l'organisation générale, fort complexe, de la Fonction publique. Nous avons ensuite essayé de comprendre le mandat de chacun et la contribution qu'il apportait à l'évaluation de l'apprentissage linguistique.

3.1.1 Le service de l'orientation.

Le Service de l'orientation est un des multiples services de la Division de l'appui à l'apprentissage qui constitue elle-même un secteur important de la Direction générale du perfectionnement de la Fonction publique. (Voir organigramme I)

Le mandat de ce service consiste à découvrir chez les étudiants les facteurs psycho-pédagogiques qui peuvent favoriser ou entraver l'apprentissage de la langue seconde. A partir de données quantitatives et qualitatives recueillies au moyen de tests et d'entrevues, il s'efforce de prédire et d'augmenter leurs chances de succès en identifiant le niveau d'étude qui correspond à leur compétence linguistique initiale ainsi que la méthode d'apprentissage qui semble leur convenir le mieux.

Le rôle que joue le Service d'orientation auprès des étudiants et la validité du processus qu'il suit pour les guider dans leur démarche d'apprentissage sont bien décrits dans une étude de trois professeurs de l'Université d'Ottawa, menée au mois de juillet 1974 et dans un rapport du directeur de ce service présenté au mois de décembre de la même année. Le premier document s'intitule: Evaluation des activités

professionnelles de la Division de l'Orientation, par messieurs S. Artaud,

A. Léonoff et G. Sarrazin, et le second: Validité du processus d'orientation: Rapport III, par monsieur Winston Wells. De plus, la contribution de ce

séjour au Bureau des Langues, il subira une série de tests de rendement qui l'informeront des progrès de son apprentissage; au terme de sa formation, il se soumettra à un examen officiel, appelé ECL (Examen de connaissance linguistique) ou LKE (Language Knowledge Examination). On peut donc facilement identifier les quatre mécanismes suivants qui s'intéressent, chacun à sa manière, à l'évaluation:

- Le service d'orientation qui évalue les possibilités des candidats;
- Le service d'évaluation de la DIGEP (Direction générale du perfectionnement) qui construit les tests pour le Bureau des Langues;
- Le Bureau des Langues dont les professeurs administrent les tests préparés par le Service de l'évaluation;
- Le Bureau du coordonnateur du programme des Langues officielles qui élabore et administre les tests qui déterminent les niveaux de bilinguisme atteints par les fonctionnaires.

Les instruments utilisés pour évaluer les étudiants aux différents stades de leur formation linguistique peuvent être commodément regroupés selon le but que l'on poursuit en les utilisant. Nous pouvons dès lors distinguer:

- Les tests du Service d'orientation;
- Les tests du Service de l'évaluation (ou du Bureau des Langues);
- Les tests du Bureau du coordonnateur des Langues officielles.

Dans ce chapitre, nous examinerons d'abord (3.1) l'ensemble des mécanismes d'évaluation. Puis nous analyserons (3.2) les tests du Service d'orientation et (3.3) les tests du Service d'évaluation utilisés au Bureau des Langues. L'étude des tests officiels du Bureau du coordonnateur du programme des Langues officielles sera reportée au chapitre 4.

CHAPITRE III

ANALYSE DES MECANISMES ET DES INSTRUMENTS D'EVALUATION DE LA FORMATION LINGUISTIQUE

Après ce que nous venons de dire des objectifs du programme de formation linguistique de la Fonction publique, l'analyse des mécanismes et des instruments qui permettent d'évaluer le produit de l'apprentissage des fonctionnaires engagés dans des cours de langue paraît d'une importance secondaire. En effet, quand on constate que les fondements d'une maison manquent de solidité, on ne s'inquiète pas outre-mesure de découvrir l'origine des fissures qu'on observe ici ou là dans les murs.

Toutefois, malgré cette réserve, il n'est pas sans intérêt d'examiner comment, dans des conditions difficiles, les responsables de la formation linguistique ont réussi à mettre sur pied un système d'évaluation de l'apprentissage des langues qui a, jusqu'ici, joué un rôle utile; on comprendra aisément en tout cas que, dans des circonstances plus favorables, ils auraient pu faire beaucoup mieux.

Nous entendons par mécanismes d'évaluation les services ou les groupes de personnes directement affectées à des tâches d'évaluation de la compétence linguistique à la Fonction publique. Par instruments de mesure et d'évaluation, nous entendons les tests d'aptitude, de personnalité, de connaissances et de rendement, les examens, les échelles, les grilles d'observation qui permettent de recueillir les renseignements nécessaires pour jauger le potentiel de chaque candidat, pour évaluer ses progrès dans l'apprentissage de la langue seconde et déterminer au terme de son apprentissage le niveau de bilinguisme qu'il a atteint.

Or, en suivant le cheminement d'un fonctionnaire-étudiant à travers son programme de formation linguistique, nous constatons qu'il se présente d'abord au Service d'orientation de la Division de l'appui à l'apprentissage de la Direction générale du perfectionnement où il passera une batterie de tests d'aptitude et de classement; pendant son

**Analyse des mécanismes et des instruments
d'évaluation de la formation linguistique**

CHAPITRE III

maîtrise parfaite des quatre habiletés de base. Dans un deuxième temps, on pourrait pousser plus loin l'analyse de la masse des postes de niveau moyen et isoler ou l'habileté linguistique prioritaire exigée de ces postes ou les composantes principales de l'habileté nécessaire.

A mesure que ces normes linguistiques se préciseraient, on pourrait concevoir des programmes d'apprentissage plus spécifiques aux besoins de clientèles différentes et des instruments de mesure de ces apprentissages plus valides et plus adéquats.

Comme l'analyse des besoins langagiers de tous les postes bilingues de la Fonction publique représente une entreprise longue et compliquée, qu'on ne peut pas tout faire en même temps ni interrompre les programmes de formation linguistique en vigueur, il y aurait peut-être lieu de planifier à plus long terme, de procéder systématiquement mais par étapes successives. On pourrait, par exemple, dans un premier temps, distinguer trois niveaux de bilinguisme, un niveau inférieur en dessous du seuil de bilinguisme, pour les postes qui exigent vraiment le minimum pour comprendre et parler un peu la langue seconde, un niveau moyen caractéristique de tous les postes qui exigent une connaissance convenable de la langue seconde et un niveau supérieur qui demande la

Au niveau des objectifs spécifiques, il faut louer les efforts de tous ceux qui, à partir d'observations nombreuses, ont réussi à définir les exigences linguistiques des postes en termes de comportements faciles à comprendre. En revanche, il faut regretter que les cours de langue ne semblent pas directement rattachés aux habiletés spécifiques décrites dans le manuel de l'OALO. Plusieurs facteurs historiques peuvent expliquer cette anomalie. Il demeure que si les cours de langue doivent permettre aux fonctionnaires d'atteindre les standards linguistiques exigés pour chaque poste bilingue, on devrait voir clairement les liens étroits qui relient la formation reçue aux objectifs spécifiques visés.

Il semble bien qu'ici encore rien ne pourra remplacer des analyses de tâches et des études de besoins qui peuvent assoier la politique linguistique de la Fonction publique sur une base solide.

à des besoins réels et deviennent la base de programmes de formation appropriés. Ou bien elles ne représentent que des approximations, parfois de simples fictions et qu'on ne prend pas trop au sérieux. Mais alors, il faudrait trouver d'autres façons de distinguer les différences entre les fonctionnaires vraiment bilingues, hautement qualifiés dans les deux langues et les pseudo-bilingues à peine capables de se débrouiller dans la langue seconde.

L'analyse des objectifs du programme de formation linguistique de la Fonction publique nous a permis de déceler des faiblesses graves qui compromettent sérieusement toute la politique linguistique du gouvernement et diminuent considérablement la crédibilité de l'ensemble de ce programme de formation.

Au niveau des objectifs généraux d'abord, on doit admettre que l'identification des postes bilingues s'est effectuée trop rapidement à partir de critères mal définis. De nombreux témoignages sont du reste venus confirmer que beaucoup de postes identifiés bilingues ne correspondent pas à des besoins réels du milieu. La formation bilingue qu'on veut faire acquérir aux titulaires de ces postes ou aux candidats à ces postes ne peut donc pas se justifier facilement et les efforts investis dans cette entreprise sont plus ou moins voués à l'échec d'avance. On ne fera pas croire à un fonctionnaire intelligent qu'il doit maîtriser une langue seconde pour bien s'acquitter de sa tâche quotidienne s'il sait pertinemment n'avoir aucunement besoin de cette langue seconde pour effectuer le travail qu'on lui confie. Si, malgré cette réalité, on l'oblige à s'inscrire à un cours de langue, il se pliera de mauvais gré à cette exigence ou bien se donnera des objectifs culturels autres que ceux qui découlent des besoins de son poste. Ce manque de réalisme dans l'identification des postes n'expliquerait-il pas en grande partie le peu d'enthousiasme d'un grand nombre de fonctionnaires, le désenchânement de beaucoup de professeurs de langues, ou le cynisme de plus d'un observateur à l'égard de toute la politique linguistique du gouvernement?

De toute évidence, si l'on veut donner à tout le programme des assises plus solides, il faudra revenir à la réalité et entreprendre une vérification systématique de la validité de l'identification des postes identifiés bilingues.

Le même type de commentaires s'applique à la détermination des niveaux de bilinguisme et à la classification des postes bilingues en fonction de ces niveaux. Ou bien ces différences de niveaux correspondent

Il faudra bien en tout cas nous pencher un jour plus attentivement sur ce problème des objectifs du programme de formation linguistique, si vraiment on rêve d'établir "dans une période de temps raisonnable, un état de chose en vertu duquel ... a) un climat se créera dans lequel les fonctionnaires des deux groupes linguistiques pourront travailler ensemble vers des buts communs, en utilisant leur propre langue et en s'inspirant de leurs valeurs culturelles respectives, tout en appréciant à leur pleine valeur et en respectant celles des autres"¹⁶ comme l'écrivait il y a dix ans l'honorable L. Pearson.

Jusqu'ici, nous n'avons pas beaucoup parlé des objectifs d'ordre affectif. Pourtant, l'apprentissage d'une langue seconde ne consiste pas seulement à connaître les éléments et les structures d'une langue (objectifs cognitifs) et à manipuler ces éléments et ces structures (objectifs psychomoteurs) pour communiquer oralement.

Presque tous les professeurs de langue reconnaissent en effet l'importance des attitudes et de la motivation dans ce genre d'apprentissage. Dans une table de spécifications des objectifs d'apprentissage, d'une langue seconde, Rebecca M. Valette inclut, par exemple, les objectifs suivants qu'elle considère comme des objectifs affectifs: éveil aux différents aspects du langage, tolérance à l'égard des différences entre la langue maternelle et la langue seconde, intérêt pour la culture, la littérature, les arts associés à la langue seconde, désir d'améliorer sa compréhension et d'augmenter sa maîtrise de la langue seconde, promotion d'une meilleure compréhension de groupes culturels différents.¹⁵

On comprend que le programme de formation linguistique du gouvernement, au stade actuel de son développement, se préoccupe surtout de faire apprendre les éléments essentiels de la langue seconde et de satisfaire les exigences linguistiques minimales des postes bilingues. Pourtant, on aurait tort de négliger tout à fait les objectifs affectifs de ce minimum indispensable; une attitude négative à l'égard de la langue seconde compromet certainement le succès de l'apprentissage. On aurait tort d'oublier également que l'utilisation de la langue seconde et le maintien de l'acquis linguistique dans le milieu du travail dépendent peut-être autant de l'attitude à l'égard du bilinguisme que des capacités à communiquer dans les deux langues.

tout apprentissage du français langue seconde, et à développer des habiletés générales qui se situent juste au-dessus de ce qu'on pourrait appeler le seuil du bilinguisme. Au terme des 45 leçons de Dialogue-Canada, si l'on interprète bien ces tableaux, les étudiants devraient comprendre, lire et parler le français juste assez pour se dire bilingue mais pas assez assurément pour maîtriser les quatre habiletés de base telles que décrites dans les exigences linguistiques du niveau 01.

Le tableau suivant illustre la progression de la maîtrise des quatre habiletés fondamentales à travers les 45 leçons de la méthode Dialogue-Canada.

TABLEAU 2

Vue d'ensemble du cours Dialogue-Canada

Tests D.C. 1	Habilités				TOTAL
	C.A.	C.E.	E.E.	E.O.	
707 (1 à 7)	70%			30%	100%
715 (8 à 15)	70%			30%	100%
722 (16 à 22)	60%			40%	100%
730 (23 à 30)	60%			40%	100%
745 (1 à 45)	45%	15%	10%	30%	100%

L'examen de ces deux tableaux permet de constater que, d'une part, le contenu des cours Dialogue-Canada, comprend des notions très spécifiques, distribuées dans 45 leçons bien déterminées; d'autre part que l'ensemble de ces notions constitue la matière première des quatre habiletés de base que, graduellement on cherche à développer: compréhension auditive (C.A.), compréhension écrite (C.E.), expression écrite (E.E.) et expression orale (E.O.). Il est bien évident aussi que les auteurs de cette méthode ont avant tout privilégié deux habiletés surtout: la compréhension auditive et l'expression orale et que, dans leur préoccupation, l'expression écrite occupe la dernière place.

Nous ne voulons pas critiquer ici les priorités qu'ils se sont données mais seulement signaler que ces objectifs ne correspondent pas aux quatre niveaux de bilinguisme spécifiés dans chacune des quatre habiletés décrites dans le manuel de l'OA.LO. Il semble bien au contraire qu'on cherche plutôt à faire acquérir des notions de base communes à

TABLÉAU 1
GRILLE TAXONOMIQUE à 2 profils

R 707 DCI

OBJETIFS		CONTENU		ELEMENTS SPECIFIQUES:		TOTAL par catégorie		GRAND TOTAL
2:00 COMPREHENSION		*2:10		*2:20		70%		30%
3:00 APPLI-CATION						10%		100
TOTAL %								
14		14%		adjectifs possessifs				
14		14%		pronom personnels d'acc.				
12		12%		pronom personnels compl.				
5		5%		pronom personnels d'emphase				
10		10%		expressions interrogatives				
7				syntagmes				
6		3%		expressions de temps				
2		2%		vocabulaire				
14				verbes: indicatif présent				
6				impératif				
3				prépositions				
3				négation				
2				articles				
2				expression de l'heure				

*2:10 transposition
*2:20 interprétation
Taxonomie de Bloom

Or, il ne semble pas que les responsables de l'élaboration des programmes et des méthodes d'enseignement des langues aient pu tenir compte de ces exigences linguistiques au moment où ils préparaient le matériel didactique nécessaire aux écoles de langues. Ils ont dû en effet commencer leur travail avant même que soient publiées ces précisions du manuel de l'OALO. Ils se sont évidemment donné des objectifs à atteindre : compréhension auditive, compréhension écrite, expression écrite et expression orale. Mais rien n'indique que leurs définitions de ces habiletés concordent avec celles du manuel de l'OALO que nous venons de décrire. On semble au contraire être parti d'une définition générale de la connaissance linguistique et avoir élaboré une méthode unique pour toutes les catégories de fonctionnaires en supposant qu'ils acquerront graduellement les connaissances nécessaires et maîtriseront progressivement les habiletés requises.

En fait, les objectifs spécifiques d'apprentissage au Bureau des langues apparaissent en termes de contenus (éléments linguistiques et structures de phrases) et d'habiletés générales de compréhension et d'application de ces éléments et de ces structures. A titre d'illustration, nous reproduisons ci-après une grille taxonomique du contenu et des objectifs d'un test de rendement qui vérifie l'apprentissage d'un étudiant qui aurait assimilé les leçons 1 à 7 de la méthode Dialogue-Canada.

tique.

Il est donc clair que les objectifs du programme de formation linguistique de la Fonction publique se présentent naturellement sous la forme de diverses habiletés linguistiques qui se traduisent concrètement par toute une gamme de comportements observables. Il apparaît donc logique de retrouver ces objectifs à la base du programme de formation du Bureau des langues et de l'évaluation de l'apprentissage linguistique.

De façon générale, le débit est proche de la vitesse normale. La prononciation est nettement celle d'une "langue seconde", mais elle ne s'entache plus de fortes interférences dues à la langue maternelle, compte tenu naturellement de nombreuses variations individuelles.

Le poste exige l'aptitude à s'exprimer en divers types de phrases reliées entre elles. A ce niveau, il exige l'aptitude à participer à des assemblées, des débats ou des réunions d'information à caractère général portant notamment sur les programmes de travail, les budgets, les méthodes générales de gestion et l'administration. Il faudra également pouvoir présenter des exposés oraux à partir de notes ou répondre spontanément à des questions relatives à ces exposés. A ce niveau, il est nécessaire que les surveillants puissent présider des réunions.

Niveau 01:

Dans certains cas, le débit peut atteindre une vitesse proche de la normale, mais il est encore en général plus lent. La prononciation dénote encore des interférences caractéristiques dues à la langue maternelle. A ce niveau, il est nécessaire que les surveillants puissent attribuer du travail, expliquer les activités et régler des différents au sein de la section.

Niveau 04:

Le poste exige l'aptitude à s'exprimer sous forme de mots isolés, d'expressions de deux ou trois mots et de phrases simples non liées entre elles. Il s'agit par exemple de salutations, d'adieux, de demandes brèves et d'autres expressions de courtoisie fixées par l'usage dans les rapports sociaux.

Niveau 03.

Le poste exige l'aptitude à s'exprimer en phrases simples et reliées entre elles, ainsi qu'en phrases composées et complexes (prises séparément). Il s'agit par exemple de formuler des demandes de renseignements et d'y répondre, de recevoir et de donner des instructions, de discuter des besoins et d'exprimer des opinions dans les limites fixées dans la première phrase. A ce niveau, il est nécessaire que les surveillants puissent attribuer du travail et expliquer les activités dans des termes simples.

Le vocabulaire est limité à l'usage courant et non technique. Le débit est plus lent que la normale et il se produit des interférences dues à la langue maternelle.

Niveau 02:

Le poste exige l'aptitude à s'exprimer en utilisant les trois types de phrases mentionnées en 03, avec des transitions. Il s'agit ici, par exemple, d'exprimer des opinions, d'expliquer des idées et de commenter des activités à l'aide de termes non techniques, pour participer à des réunions. L'aisance et l'étendue du vocabulaire sont encore suffisants pour pouvoir soutenir un débat spontané et prolongé. Toutefois, on exige l'aptitude à présenter des exposés oraux à partir d'un texte préparé.

Exemples: Lire les procès-verbaux
Lire les rapports et les lettres
Lire les textes et articles

Expression écrite:

Cette habileté permet de rédiger des textes directement reliés
aux tâches à accomplir.

Exemples: Rédiger des messages téléphoniques
Rédiger des lettres
Rédiger des notes de service

Compréhension auditive:

Cette habileté permet de comprendre la langue parlée au
travail.

Exemples: Comprendre ce qui se dit à une réunion ou à une
conférence

Comprendre les directives orales
Comprendre les questions posées par téléphone

Expression orale:

Cette habileté permet de s'exprimer oralement.
Exemples: Donner des directives précises

Expliquer un travail de façon générale ou en
rapport avec un programme en cours
Donner des renseignements par téléphone

En poussant encore un peu plus la spécification des objectifs,
on a ensuite tenté, de la même façon, de décrire en comportements les
quatre niveaux de chacune de ces habiletés. Pour l'habileté à parler
(expression orale), on trouve par exemple les descriptions suivantes:

Il est important de définir les objectifs d'un programme de formation en termes généraux et en termes spécifiques. Les premiers, en effet, donnent l'orientation générale du programme, le résultat global de la formation envisagée. Les seconds fournissent le contenu des cours et des travaux pratiques, la base de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage et les critères précis de l'évaluation du produit de l'apprentissage.

Les objectifs généraux et les objectifs spécifiques se complètent donc mutuellement sans se contredire, en ce sens que les uns englobent tous les objectifs spécifiques et que les autres précisent en termes concrets et opérationnels le sens des objectifs généraux.

2.2.1 Comment se présentent les objectifs spécifiques du programme de la Fonction publique

Le programme de formation linguistique de la Fonction publique nous l'avons vu, cherche à former des fonctionnaires bilingues pour occuper les postes identifiés et désignés comme bilingues. En fait, ces fonctionnaires doivent acquérir quatre habiletés fondamentales à savoir : la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension auditive, l'expression orale. De plus, on a convenu de distinguer quatre niveaux de compétence dans chacune de ces habiletés, à savoir les niveaux 01, 02, 03, 04. Pour exprimer ces objectifs en termes plus clairs, plus spécifiques, on a vite compris la nécessité de définir ces seize habiletés de base en comportements concrets. On a donc proposé les définitions suivantes accompagnées d'exemples appropriés.

Habiletés linguistiques

Compréhension écrite :

Cette habileté permet de saisir le sens des textes écrits directement reliés aux tâches à accomplir.

2.2 LES OBJECTIFS SPECIFIQUES DE LA FORMATION LINGUISTIQUE

Si les objectifs généraux que nous venons d'examiner définissent bien la politique linguistique du gouvernement canadien, ils ne suffisent pas à décrire le programme de formation linguistique destiné aux fonctionnaires fédéraux. Ce sont les objectifs spécifiques de ce programme qu'il nous faut maintenant analyser pour voir tout d'abord quelles compétences linguistique on cherche à faire acquérir à ces fonctionnaires et ensuite de quelle manière on peut évaluer les résultats de la formation qu'ils auront reçue.

Comme cette notion d'objectif spécifique est relativement neuve pour beaucoup d'agents d'éducation ou de formation, nous précisons tout de suite ce que nous entendons par cette expression et nous verrons après comment se présentent les objectifs spécifiques d'apprentissage du programme de formation linguistique de la Fonction publique.

2.2.1 Ce que nous entendons par objectif spécifique

Nous avons déjà mentionné au début de ce deuxième chapitre que les objectifs d'un programme de formation peuvent se situer sur un continuum allant du très général au très spécifique et indiqué que "former des fonctionnaires bilingues" décrit un objectif très général, que leur "apprendre à s'exprimer correctement par écrit, dans la langue seconde" constitue un objectif plus précis (quoique encore assez général) et que leur "faire comprendre et appliquer la règle du participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir" peut être considéré comme un objectif bien spécifique.

Au fond, tous les objectifs d'un programme de formation peuvent être considérés comme des changements qu'on cherche à produire chez les étudiants qui s'y engagent. Quand ces changements sont décrits en termes généraux, on parle d'objectif général; quand ils sont décrits en termes précis, ils sont appelés objectifs spécifiques.

62 types d'emplois représentés dans cet échantillon de fonctionnaires et décrire les exigences linguistiques requises à chacun de ces cinq niveaux. Puisqu'il s'agissait d'un test de type objectif, où les items à choix multiple donnent prise au jeu du hasard, on a dans la suite supprimé le niveau inférieur, le niveau 05, parce que la note qui y correspondait pouvait être obtenue par un choix aléatoire des réponses au test. L'on a enfin remplacé ce cinquième niveau par le niveau 22 qui ne représentait que les exigences minimales de deux des quatre automatismes de base: comprendre et parler.

Cette première étude a été suivie d'une autre semblable qui a permis de classer de la même manière 18 catégories d'emplois dans 13 ministères; sauf que cette fois, on a simplement demandé au titulaire d'indiquer à quel niveau de bilinguisme il se situait lui-même. Par analogie, on a finalement classé tous les postes identifiés comme bilingues dans les ministères qui n'avaient pas participé à ces deux études.

C'est ainsi que les postes bilingues ont été identifiés et que leurs exigences linguistiques ont été déterminées. Les objectifs de la formation linguistique consistent dès lors à aider les titulaires de postes bilingues ou les candidats désignés à des postes bilingues à acquérir la compétence correspondant au niveau de bilinguisme attribué au poste en question. S'il arrive que le poste soit vraiment bilingue et répondre à des besoins réels, tant mieux; sinon, le fonctionnaire qui a travaillé à maîtriser la deuxième langue continuera à n'utiliser que sa langue maternelle et ce coin de la fonction publique ne sera pas plus bilingue qu'auparavant. Si le niveau de langue indiqué pour ce poste suffit pour servir adéquatement la population ou pour travailler efficacement avec des collègues d'une autre langue, tant mieux; sinon le fonctionnaire ne sera pas à la hauteur de la situation et son bilinguisme ne fera pas long feu.

un travail énorme, long et compliqué, on a apparemment pris des raccourcis qui ont permis d'implanter plus rapidement dans la Fonction publique une certaine forme de bilinguisme mais au prix de compromis qui nous apparaissent regrettables aujourd'hui.

En effet, au lieu de partir de la réalité et d'analyser le type de compétence nécessaire à un fonctionnaire pour s'acquitter de ses fonctions dans la langue seconde, on a étudié le comportement des fonctionnaires bilingues déjà titulaires de postes bilingues.

La méthode utilisée cherchait à établir le rapport existant entre le niveau de connaissance linguistique d'un certain nombre de fonctionnaires bilingues et les résultats d'un test de langue, le test 400A, qui prétendait mesurer leur maîtrise de la langue seconde dans les quatre automatismes de base. Par voie de questionnaires, on a d'abord obtenu des superviseurs immédiats de 12,000 employés bilingues, répartis dans 23 ministères, une description des exigences linguistiques minimales nécessaires aux titulaires des postes bilingues pour bien s'acquitter de leur fonction. Afin d'obtenir des indications précises et uniformes, chaque superviseur disposait d'un document qui décrivait dix niveaux de maîtrise de chaque automatisme, allant de "aucune compétence" jusqu'à la "capacité de lire, de comprendre, de dire ou d'écrire n'importe quoi dans la langue seconde". Entre ces extrêmes, on décrivait des niveaux intermédiaires comme: "l'habileté de lire les manchettes de journaux, d'écrire une lettre, de suivre une discussion et d'énoncer des phrases simples".

On a ensuite administré le test 400A à ces 12,000 fonctionnaires bilingues et établi une échelle de concordance entre les résultats obtenus au test 400A et les exigences décrites par les superviseurs.

On y est parvenu en divisant les 26 points du test en cinq niveaux, 01, 02, 03, 04, 05, et en calculant la note moyenne de chaque fonctionnaire à l'ensemble des quatre sous-tests de l'épreuve 400A. En comparant les niveaux attribués par les superviseurs et les niveaux correspondant aux résultats du test, on a pu classer, par niveaux, les

Une fois établie à priori la proportion des postes qui devaient être bilingues, on a demandé la collaboration de cent soixante ministères et services pour repérer les "bureaux principaux" où il fallait identifier des postes bilingues et des milliers de directeurs locaux ont dû décider de la composition linguistique de leurs milieux, de la fréquence et de l'importance des demandes de services bilingues pour déterminer le nombre de postes qu'il fallait étiqueter bilingues.

Faut-il s'étonner de ce que l'identification de milliers de postes, par des milliers de personnes différentes, à partir de critères plus ou moins imprécis, manque d'objectivité et, dans bien des cas, de réalisme?

2.1.2.2 Les exigences et les niveaux de bilinguisme

La situation se complique du fait qu'il ne suffisait pas d'identifier les postes bilingues, il fallait encore assigner à chacun un niveau de bilinguisme correspondant aux exigences linguistiques des besoins à satisfaire: 01, 02, 03, 04, etc... Comment y est-on arrivé?

C'est ce que nous aurions aimé savoir. Malheureusement, les documents officiels que nous avons consultés ne nous éclairaient pas là-dessus, et les bribes d'explications qui nous ont été fournies par les fonctionnaires qui ont tenté de nous renseigner ne nous ont pas tout à fait rassurés. Quoi qu'il en soit, si nous interprétons correctement les indications que nous avons laborieusement rassemblées, les choses se seraient déroulées comme nous le décrivons ci-après.

Puisqu'on cherchait à satisfaire les besoins d'une fonction publique qu'on voulait rendre bilingue, il aurait fallu entreprendre une analyse systématique de milliers de tâches à l'aide de critères précis et d'une méthode d'analyse uniforme. Puisqu'on se proposait également de servir la population selon ses besoins dans les deux langues officielles du pays, il fallait aussi inventorier méthodiquement les besoins linguistiques réels de cette population. Or, comme ces études représentaient

Au fond, ce n'est pas très étonnant car il était extrêmement difficile d'inventorier tous les besoins linguistiques de la fonction publique, ceux qui découlaient de la nécessité actuelle de servir la population dans les deux langues du pays, et ceux qui provenaient du désir du gouvernement de refléter, dans ses propres services la proportion d'anglophones et de francophones qui forment le gros de la population canadienne. D'une part, on demandait aux ministères d'identifier les postes en fonction des besoins connus, d'autre part on proposait des pourcentages-cibles à atteindre dans la répartition de ces postes bilingues ou unilingues.

Les besoins à satisfaire se présentaient donc sous deux formes: les besoins qu'on pourrait appeler juridiques, et les besoins linguistiques proprement dits.

Les premiers découlent de la loi sur les langues officielles qui oblige le gouvernement à offrir des services bilingues dans certains endroits bien précis: dans la capitale nationale, dans les districts bilingues, à l'extérieur du pays; et quand certaines conditions l'exigent: dans les bureaux principaux, dans les contacts des fonctionnaires avec le public voyageur, et quand une demande importante se fait sentir. Les seconds dépendent des populations bilingues ou unilingues. Or, les besoins juridiques et les besoins linguistiques d'une population en particulier peuvent très bien ne pas coïncider. Comment alors décider du nombre de postes bilingues nécessaires pour satisfaire ces deux types de besoins?

Sans critères plus précis que ceux que fournit la loi, il était difficile d'analyser ces besoins. Que signifie, par exemple, offrir des services bilingues "dans les bureaux principaux" à l'intérieur des districts bilingues ou "quand la demande est importante" en dehors de ces districts? Quels critères utilisera-t-on pour calculer le nombre de personnes d'une minorité officielle qui ont vraiment besoin de services offerts dans la langue de cette minorité? Ce n'est pas seulement la langue parlée en foyer qui détermine le besoin réel mais également la langue de l'école et la langue de travail où vit cette minorité.

2.1.2 Comment on a réussi à les définir

Les objectifs de la formation linguistique de la Fonction publique tels que nous venons de les présenter paraissent plutôt séduisants. Il y a des postes bilingues à combler. Recrutons ou formons des bilingues et le tour sera joué. Le programme de formation linguistique se donnera donc comme objectif de former des bilingues qui maîtriseront, à quatre niveaux de compétence, les quatre automatismes de base de la langue seconde.

Mais quand tous les postes bilingues auront été pourvus de titulaires bilingues, la Fonction publique sera-t-elle vraiment devenue bilingue? Oui, si l'attribution de ces postes et l'attribution des niveaux de bilinguisme à chacun de ces postes correspondent aux exigences de la réalité et si les fonctionnaires bilingues utilisent vraiment les deux langues selon les besoins de leurs tâches quotidiennes. Non, si ces postes bilingues ne collent pas à la réalité, si les niveaux de bilinguisme ne correspondent pas à des besoins réels.

Or, quand on examine de près la façon dont se sont effectuées l'attribution des postes et l'attribution des niveaux de bilinguisme on peut se demander si ces postes et ces niveaux traduisent les vrais besoins qu'on cherchait à satisfaire.

2.1.2.1 Les postes et les besoins

Nous ne pouvons pas étudier à fond ces questions fondamentales dans le cadre limité de cette recherche parce que les documents officiels ne nous disent pas tout et que nous n'avons pas mené d'enquête dans le milieu de la Fonction publique pour les tirer au clair. De nombreux témoignages de personnes qui ont suivi le développement du bilinguisme à la Fonction publique au cours des dernières années nous permettent de croire cependant que l'attribution des postes bilingues manque de réalisme, et l'attribution des niveaux de bilinguisme, de rigueur.

En juin 73, une circulaire du Conseil du Trésor complétait les directives antérieures et énumérait les endroits où les postes devraient être identifiés bilingues pour servir le public dans les deux langues officielles et assurer l'usage de ces mêmes langues officielles à l'intérieur de la Fonction publique¹⁰.

C'est à la suite de cette vaste entreprise d'identification et de désignation des postes bilingues que l'honorable Jean Chrétien, nouveau président du Conseil du Trésor, publiait le 21 novembre 1974 un rapport qui établissait la situation des postes bilingues à cette date. Dans l'ensemble de la Fonction publique, on avait identifié 169,576 postes unilingues anglais, soit 60%; 53,584 postes bilingues, soit 19%; 35,566 postes unilingues français, soit 13% et 22,938 postes convertibles, soit 8% où l'on peut permettre indifféremment l'usage du français ou de l'anglais¹¹.

2.1.1.3 Les exigences linguistiques de ces postes

Il ne suffisait pas de se donner comme objectif de pourvoir les postes bilingues de titulaires bilingues, il fallait préciser quel type de connaissance linguistique on allait exiger de chaque fonctionnaire. C'est ce que le gouvernement a parfaitement compris, comme en témoigne cet extrait de la circulaire (1973-88) du Conseil du Trésor.

En dernier lieu, en identifiant des postes comme bilingues, il faut se rappeler que les différents postes exigeront divers niveaux de "bilinguisme". Pour certains postes, par exemple, il suffira de pouvoir traiter de questions simples et directes dans les deux langues officielles; pour d'autres, il sera nécessaire de bien comprendre l'autre langue, mais il suffira de pouvoir la parler passablement bien; pour d'autres encore, il faudra pouvoir parler, comprendre et écrire les deux langues officielles telles qu'elles

¹⁰ Voir Résolution du Parlement, circulaire 1973-88, juin 73.
¹¹ Voir Chrétien, novembre 74.

bilingues (anglophones ou francophones) qu'on devait retrouver à différents paliers de la Fonction publique. Ainsi, en 1971, le président du Conseil du Trésor indiquait que pour 1975, dans la Capitale nationale et dans les districts bilingues, les pourcentages d'employés bilingues se répartiraient comme suit:

-	Catégorie de la direction	60%
-	Catégorie administrative et du service extérieur	50%
-	Catégorie du soutien administratif	35%
-	Catégorie scientifique et professionnelle	15%
-	Catégorie technique	15%
-	Catégorie d'exploitation	15% ⁸

Au mois de décembre 1972, soit 21 mois plus tard, le même président du Conseil du Trésor annonçait que les ministères seraient priés d'identifier les postes bilingues de leurs différents services pour le 31 décembre 1973; et pour les guider dans leur travail d'identification de ces postes, il estimait "à 100,000 environ le nombre de postes de la Fonction publique situés dans ces régions où le français et l'anglais sont d'usage courant" et à 25,000 à peu près le nombre de ceux qui pourraient être classés sous l'étiquette bilingue. On donnait ensuite cinq ans aux ministères pour "désigner" ces postes comme bilingues, c'est-à-dire pour les doter d'un titulaire bilingue.

⁸ Voir Drury, mars 71.

⁹ Voir Drury, décembre 72.

Mais, il ne fallait pas se limiter à des déclarations d'intentions. On commença tout de suite à identifier les postes de la Fonction publique où la connaissance et l'utilisation du français et de l'anglais s'avéraient nécessaires pour satisfaire aux exigences de la Loi et aux nécessités de service d'une Fonction publique bilingue. Comme cette opération ne se déroulait pas à une allure assez rapide, le Conseil du Trésor fixa des échéances et détermina les pourcentages d'employés

bilinguisme dans les services fédéraux?

Peut-on représenter en termes plus optimistes l'avenir du

Dans un Etat fédéral diversifié comme le Canada, il est important que tous les citoyens jouissent d'occasions équitables et égales de participer à l'administration nationale, s'y sentant chez eux. Le gouvernement espère et compte que, dans une période de temps raisonnable, un état de choses se sera établi au sein de la Fonction publique en vertu duquel: a) il sera de pratique courante que les communications orales ou écrites à l'intérieur de la Fonction publique se fassent dans l'une ou l'autre langue officielle au choix de l'auteur, celui-ci ayant dorénavant la certitude d'être compris par ceux à qui il s'adressera; b) les communications avec le public se feront normalement dans l'une ou l'autre langue officielle en regard au client; c) la Fonction publique reflètera, dans le recrutement et la formation de ses membres, les valeurs linguistiques et culturelles des Canadiens aussi bien de langue anglaise que de langue française; et d) un climat se créera dans lequel les fonctionnaires des deux groupes linguistiques pourront travailler ensemble vers des buts communs, en utilisant leur propre langue et en s'inspirant de leurs valeurs culturelles respectives, tout en appréciant à leur pleine valeur et en respectant celles des autres.

publique. On y lit en effet:

des ambitions du gouvernement en matière de bilinguisme à la Fonction

M. Pearson de 1966; on retrouve dans ce texte l'expression très claire publique bilingue. Ceci, en effet, apparaît déjà dans la déclaration de

Premièrement, les Canadiens devraient pouvoir communiquer avec le gouvernement fédéral et bénéficier de ses services dans la langue de leur choix, soit l'anglais, soit le français. Cela signifie que dans les régions d'expression anglaise, la Fonction publique doit assurer des services au public en anglais et que dans les régions d'expression française, la Fonction publique doit assurer des services en français. Dans les régions où l'on utilise les deux langues, soit la région de la Capitale nationale, les districts bilingues et les autres régions où il existe une demande importante de services bilingues, la Fonction publique doit assurer des services au public, soit en anglais, soit en français, mais au choix du citoyen.

Deuxièmement, les Canadiens qui sont au service du gouvernement du Canada doivent pouvoir, règle générale, travailler dans la langue de leur choix. Cette égalité de chances se réalisera dans les cas où la surveillance des employés et les services communs dont ils ont besoin, comme les services au personnel, pourront être assurés dans les deux langues. Les régions où cette surveillance et ces services peuvent être assurés dans les deux langues comprendront la région de la Capitale nationale et tout autre région où les deux langues connaissent un usage relativement courant, tant dans les bureaux du gouvernement que dans la collectivité. En tenant compte de la répartition géographique actuelle des Canadiens d'expression anglaise et d'expression française, ces régions comprendraient actuellement des endroits comme Montréal, certaines autres parties du Québec, certaines parties de l'Ontario de l'Est et du Nord et certaines parties du Nouveau-Brunswick du Nord et du Nord-Ouest. Le gouvernement n'a pas encore défini la période de temps nécessaire à la réalisation intégrale de cette politique mais il semble réaliste, à l'heure actuelle, d'en fixer l'échéance à 1978.

On n'a pas besoin de s'interroger d'avantage sur les grands objectifs de la politique linguistique du gouvernement fédéral.

2.1.1.2 Les postes bilingues de la Fonction publique

Pour permettre aux Canadiens de bénéficier de services bilingues et aux fonctionnaires fédéraux de travailler dans la langue de leur choix, le gouvernement entreprend très tôt la tâche d'introduire le bilinguisme dans ses propres services et de se donner une Fonction

de la Chambre des communes du mois de mai 1963 où l'on reconnaît le principe de l'égalité parfaite des deux langues officielles dans la communication verbale et écrite avec le public et à l'intérieur des ministères.²

Dans une déclaration du Premier ministre Lester B. Pearson à la Chambre des communes, du mois d'avril 1966, on lit clairement encore le désir du gouvernement de recruter et de former des fonctionnaires bilingues pour implanter sa nouvelle politique linguistique.³

Après l'acceptation, par le Premier ministre P.E. Trudeau, des recommandations de la Commission Laurendeau, en octobre 1968⁴ et la promulgation de la Loi sur les langues officielles en 1969⁵, les intentions du gouvernement deviennent encore plus explicites et, finalement, en décembre 1972, le président du Conseil du Trésor, présente les objectifs de la politique linguistique du gouvernement fédéral en des termes qui ne souffrent aucune équivoque. Le document de l'honorable C.M. Drury mérite d'être cité ici textuellement:

La politique du gouvernement:
Deux points essentiels:

Les politiques de bilinguisme du gouvernement se fondent sur les prémisses que les droits des Canadiens d'expression anglaise de parler anglais et ceux des Canadiens d'expression française de parler français doivent être protégés. Au plan de la politique générale, il s'ensuit que le citoyen devrait pouvoir traiter avec le gouvernement du Canada dans sa propre langue et pouvoir travailler pour son gouvernement dans sa propre langue. Pour réaliser cet objectif, le gouvernement a énoncé deux politiques:

2

Voir Chambre des communes, mai 1963.

N.B. Tous les documents officiels cités dans ce chapitre II sont énumérés à l'annexe I: Évaluation de la politique linguistique du Canada.

3

Voir Pearson, avril 66.

4

Voir Conseil du Trésor, octobre 66.

5

Voir Loi sur les langues officielles, juillet 69.

2.1 LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE LA FORMATION LINGUISTIQUE

Le programme de formation linguistique des fonctionnaires fédéraux découle directement de la politique élaborée graduellement, à partir de 1963 et consacrée officiellement par la Loi sur les langues officielles du Canada le 9 juillet 1969. Les objectifs généraux du programme de formation linguistique se confondent donc, à l'origine, avec ceux de la politique linguistique et ensuite avec les modalités d'implantation de cette politique. Or, les objectifs de cette politique sont très clairs et les mesures prises pour l'appliquer concrètement, faciles à décrire, même si elles ne sont pas toujours faciles à justifier.

Pour comprendre les objectifs qui nous intéressent, nous pouvons donc tenter de voir d'abord comment ils se présentent dans leur forme actuelle (2.1.1) et ensuite, comment on est parvenu à les définir (2.1.2).

2.1.1 Comment ils se présentent

On reconnaît sans difficulté trois niveaux d'objectifs généraux ou assez généraux:

- Les objectifs de la politique linguistique considérés globalement;
- Les postes bilingues qu'on a identifiés et qu'on cherche à doter graduellement de titulaires bilingues;
- Les exigences linguistiques de ces postes.

2.1.1.1 Les objectifs de la politique

Ces objectifs apparaissent très tôt dans les documents officiels du gouvernement, comme par exemple dans le compte rendu des débats

que "arriver à offrir des services bilingues au public canadien" est

encore plus général. "Apprendre à ces fonctionnaires à s'exprimer

correctement, par écrit, dans la langue seconde" est déjà plus précis,

moins général. "Leur faire connaître, comprendre et appliquer la règle

du participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir" devient plus spéci-

fique. "Acquérir un vocabulaire de base, connaître les règles gramma-

tiques" sont des objectifs cognitifs qui s'adressent à l'intelligence,

à la mémoire, aux facultés intellectuelles. "Développer l'intérêt pour

l'étude de la langue seconde" est un objectif d'ordre affectif qui vise

un changement plus profond de la personnalité d'un individu. "Apprendre

à prononcer correctement, à parler selon un rythme naturel et un accent

convenable" sont des objectifs psycho-moteurs qui impliquent l'intervention

des muscles de l'appareil phonateur.

Pour analyser les objectifs du programme de formation linguis-

tique de la Fonction publique, nous essayerons justement d'en distinguer

les objectifs généraux et les objectifs plus spécifiques tout en soulignant

l'importance des objectifs d'ordre affectif qu'on néglige souvent en

l'aventure des objectifs cognitifs et psycho-moteurs.

ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION LINGUISTIQUE DE LA FONCTION PUBLIQUE

Comme nous l'avons observé précédemment, les objectifs d'un programme de formation linguistique affectent tous les aspects de ce programme puisqu'ils justifient les contenus de cours ainsi que les méthodes d'apprentissage et fournissent les critères de l'évaluation des résultats obtenus. Il importe donc de définir ces objectifs avec clarté et précision, de façon à ce qu'on en voit le bien-fondé et qu'on s'efforce de les atteindre sans arrière-pensée.

Mais il existe toujours une hiérarchie entre les objectifs d'un programme de formation, certains englobant l'ensemble du programme, d'autres concernant des parties importantes, d'autres enfin touchant des éléments de détails. Il est important de découvrir cette hiérarchie et de reconnaître la cohérence interne qui doit relier tous les objectifs les uns aux autres pour former un ensemble harmonieux et fonctionnel.

C'est ce qui a amené les auteurs de programmes de formation et les spécialistes de la mesure et de l'évaluation à élaborer certaines règles de classification des objectifs et à proposer des cadres de classification qu'ils ont appelés Taxonomie des objectifs pédagogiques.¹

Sans trop nous arrêter à ces règles et à ces cadres de classification, nous pouvons au moins noter que la plupart des objectifs d'un programme de formation peuvent se situer sur un continuum allant du très général au très spécifique et qu'ils peuvent se regrouper, selon leur nature en trois grandes catégories, les objectifs cognitifs, les objectifs affectifs, les objectifs psycho-moteurs. Ainsi, dans le programme de formation linguistique de la Fonction publique, nous pouvons considérer que "former des fonctionnaires bilingues" est un objectif général; mais

¹ Voir par exemple, Benjamin S. Bloom, Taxonomy of Educational Objectives, New York, David McKay, 1956, 196 p.

**Analyse des objectifs du programme
de formation linguistique de la Fonction publique**

CHAPITRE II

d'un grand nombre d'auteurs sur la mesure et l'évaluation des produits de l'apprentissage et qu'il comporte un chapitre sur l'évaluation de l'apprentissage d'une langue seconde. Cet ouvrage remarquable s'intitule "Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, (933 p.) et le chapitre 22, écrit par Rebecca M. Valette, Evaluation of Learning in a Second Language, (40 p.).

Comme il fallait s'y attendre, les documents étudiés et les personnes interrogées ne répondirent pas à toutes nos questions avec la précision que nous aurions souhaitée. Nous ne prétendons donc pas aujourd'hui avoir rassemblé toute l'information possible et décrire la situation telle qu'elle existait il y a dix ans, telle qu'elle a évolué depuis et telle qu'elle se présente aujourd'hui. Nous avons simplement utilisé au meilleur de notre connaissance les renseignements que nous avons trouvés pour effectuer une analyse que nous avons voulu logique et objective.

1.3 LA METHODE DE TRAVAIL ADOPTEE

N'ayant jamais été associés de quelque façon que ce soit avec les organismes du gouvernement fédéral, nous avons abordé notre travail avec candeur et adopté notre méthode de travail relativement simple. Nous avons essayé en premier lieu d'obtenir le plus de renseignements possibles relatifs aux objectifs du programme de formation linguistique du gouvernement fédéral, aux mécanismes et aux instruments d'évaluation utilisés à la Fonction publique. Nous avons ensuite examiné les données recueillies à la lumière des principes de mesure et d'évaluation en éducation qu'on trouve dans les ouvrages sérieux qui traitent de ces questions.

Nous avons trouvé l'information nécessaire:

- en étudiant les documents officiels du Conseil du Trésor et de la Fonction publique disponibles en 1975;
- en interrogeant les personnes bien informées, plus ou moins étroitement impliquées dans les marches de l'évaluation de l'apprentissage linguistique;
- en examinant certaines données recueillies en cours de route par les autres groupes associés à ce projet de recherche sur les programmes de formation linguistique de la Fonction publique du Canada;
- en analysant les instruments de mesure actuellement utilisés avant, pendant et au terme de l'apprentissage de la langue seconde,

Parmi les ouvrages qui nous ont fourni le cadre théorique de cette étude, celui de Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings et George F. Madaus mérite une mention particulière parce qu'il résume bien la pensée

1.2 LES ELEMENTS DE NOTRE ANALYSE

Les éléments du programme de formation linguistique des fonctionnaires fédéraux que nous devons analyser sont maintenant faciles à identifier. Puisque nous cherchons à analyser les mécanismes et les instruments d'évaluation de cette formation, deux questions surgissent spontanément:

- qu'est-ce que doivent connaître les fonctionnaires de la langue seconde et comment doivent-ils être capables d'utiliser cette langue seconde dans l'exercice de leurs fonctions pour répondre aux vœux du gouvernement et satisfaire à l'esprit et à la lettre de la loi des langues officielles?

- de quelle manière et avec quels instruments de mesure réussit-on à évaluer l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires pour devenir bilingues à la Fonction publique. Autrement dit: Quels sont les objectifs de la formation linguistique de ces fonctionnaires? Dans quelle mesure l'évaluation de leur compétence linguistique se fait-elle en fonction de ces objectifs?

C'est pourquoi notre analyse comprendra trois parties distinctes:

- l'analyse des objectifs de la formation linguistique; (chap. 2)
- l'analyse des mécanismes et des instruments d'évaluation; (chap. 3)
- l'analyse de l'examen de connaissance linguistique, ECL et LKE. (Chap. 4)

Au terme de notre étude, nous jeterons un coup d'oeil sur l'ensemble de la politique d'évaluation du programme de formation linguistique de la Fonction publique (chap. 5).

Or, c'est en analysant les besoins des étudiants qu'on peut logiquement identifier les habiletés qu'un tel programme doit développer et les connaissances linguistiques qu'il doit faire acquérir et déterminer ainsi des objectifs d'apprentissage clairs et intéressants.

Selon, en effet, qu'un étudiant s'initie à une langue nouvelle pour comprendre des textes ou des ouvrages, faciles ou difficiles, ou pour voyager, à l'occasion ou régulièrement dans un pays étranger où cette langue est parlée, ou pour travailler dans cette langue, chaque jour, à des tâches faciles ou difficiles, simples ou complexes, on choisira des contenus linguistiques et des niveaux d'habiletés spécifiques qui deviendront des objectifs concrets du programme de formation. Il sera alors possible d'élaborer des instruments de mesure qui permettront de vérifier l'étendue et la profondeur des connaissances acquises, la nature et la qualité des habiletés développées.

Dans un programme de formation linguistique, on doit donc d'abord et avant tout identifier les besoins des étudiants et déterminer ensuite les objectifs d'apprentissage en fonction de ces besoins réels. Ces objectifs deviennent dès lors la base même de tout le programme de formation et constituent les critères les plus valables de l'évaluation des étudiants.

Naturellement, tous les aspects d'un programme de formation et l'ensemble même de tous les rouages de ce programme peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation. Les objectifs poursuivis peuvent être réalistes ou utopiques, modestes ou ambitieux; le personnel qualifié ou incompetent, conscientieux ou négligent; l'équipement didactique suffisant ou inadéquat; les méthodes de formation utilisées modernes ou archaïques, rentables ou inefficaces, etc... Mais, en définitive, ce qui comptera le plus dans l'évaluation c'est la qualité des résultats en fonction des objectifs fixés.

L'évaluation est donc toujours une démarche subjective et qualitative. Mais pour lui donner plus de validité et d'objectivité on l'appuie sur les données de l'observation systématique ou sur les résultats des tests et des examens. Les techniques d'observation et les instruments de mesure fournissent les renseignements nécessaires. Quelqu'un décide ensuite, à la lumière de ces données, si l'on peut dire que les objectifs du programme de formation ont été atteints ou pas, par un individu en particulier ou par tout un groupe d'individus.

1.1.2 L'évaluation dans un programme de formation linguistique

Un programme de formation linguistique vise habituellement à faire acquérir une langue nouvelle. Évaluer un programme de formation linguistique consistera donc à vérifier dans quelle mesure ceux qui en sortent connaissent la langue apprise et sont capables de s'en servir pour communiquer avec d'autres personnes.

La difficulté majeure de l'évaluation d'un programme de formation linguistique provient de ce qu'il est malaisé de dire ce qu'on entend par connaître une autre langue. L'apprentissage d'une langue est en effet un processus complexe qui implique l'acquisition de notions précises (vocabulaire, grammaire) et le développement d'habilités diverses, cognitives et psychomotrices (lire, comprendre, parler, écrire). De plus, la connaissance du vocabulaire, des structures de phrases, et des règles de grammaire ne correspond pas nécessairement à l'habileté de communiquer dans une langue étrangère. De sorte qu'il est difficile de dire, en général, ce que signifie connaître une langue.

Bref, il faut être plus spécifique. Surtout si l'on veut évaluer le produit d'un programme de formation linguistique, il faut d'abord en spécifier les objectifs d'apprentissage avec beaucoup de précision.

de ses dimensions, de la qualité des matériaux de construction, etc... La rentabilité d'une usine s'évaluera à partir du nombre et de la qualité des machines manufacturées, de leur performance, de leur valeur marchande face à leur coût de production, etc...

L'évaluation d'un programme de formation s'effectue elle aussi à l'aide de critères bien déterminés, à savoir les objectifs de ce programme. En effet, pour juger de la valeur d'un programme de formation, il faut avant tout se demander combien de personnes il parvient à former et quels types de compétences il réussit à leur faire acquérir; il faut observer si les résultats quantitatifs et qualitatifs correspondent aux objectifs fixés.

Mais si l'évaluation d'une propriété ou de la rentabilité d'une usine peut se faire par l'observation directe de critères concrets, l'évaluation d'un programme de formation se fait surtout par l'observation indirecte de critères beaucoup plus difficiles à observer.

En effet, ce qu'on cherche à évaluer dans un programme de formation, ce sont les connaissances et les compétences acquises par les personnes qui ont profité de ce programme. Mais ces connaissances et ces compétences ne se voient pas à l'oeil nu; on ne peut en juger qu'à travers les comportements extérieurs qui en révèlent l'étendue, la profondeur, la qualité et la diversité. C'est pourquoi, pour évaluer les produits d'un programme de formation on a recours à des techniques de mesure qu'on appelle tests ou examens et qui peuvent prendre toutes sortes de formes.

Il faut bien noter ici que ces instruments de mesure ne mesurent pas au sens propre du mot; ils permettent simplement d'observer les réactions et les comportements de personnes qui accomplissent des tâches spécifiques et de juger ainsi indirectement de ce qu'elles savent et de ce qu'elles savent faire, c'est-à-dire de leurs connaissances et de leurs compétences.

CHAPITRE I

DELIMITATION DU PROBLEME

Dans ce premier chapitre, nous verrons tout d'abord comment on doit poser le problème de l'évaluation. Ensuite, nous identifierons les éléments de notre analyse et décrirons la méthode de travail que nous avons adoptée.

1.1 LE PROBLEME DE L'EVALUATION

Le programme de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique du Canada devrait normalement présenter certaines caractéristiques générales qu'on retrouve dans tout programme de formation ainsi que dans d'autres programmes de formation linguistique.

C'est pourquoi il convient, au seuil de cette étude, de considérer comment se pose le problème de l'évaluation dans un programme de formation quelconque (1.1.1) et dans un programme de formation linguistique (1.1.2).

1.1.1 L'évaluation dans un programme de formation en général

Pour le commun des mortels évaluer signifie "apprécier la valeur, le prix, l'importance d'une chose" (Larousse). C'est ainsi qu'on peut évaluer une propriété, les dommages d'un accident, la rentabilité d'une usine, etc...

Évaluer un programme de formation c'est porter un jugement de valeur sur son efficacité, sur la quantité et la qualité des résultats qu'il produit.

Mais on n'évalue pas par coeur, globalement, intuitivement; on évalue à partir de critères précis, concrets, déterminés d'avance. Ainsi la valeur d'une propriété s'établira en fonction de son emplacement,

Délimitation du problème

CHAPITRE I

A cause de l'abondance de la matière à exposer, nous présenterons ensuite les résultats de cette analyse en trois chapitres distincts: le deuxième qui examinera les objectifs de l'apprentissage du français ou de l'anglais comme langue seconde à la Fonction publique; le troisième qui sera consacré à l'ensemble des mécanismes et des instruments d'évaluation et le quatrième qui portera exclusivement sur l'examen de connaissance linguistique (ECL/LKE).

De l'ensemble de nos observations se dégageront les grandes lignes de la politique appliquée à l'évaluation de l'apprentissage des langues au sein de la Fonction publique. Ce sera l'objet de notre cinquième et dernier chapitre.

Notre rapport comportera donc un chapitre d'introduction, trois chapitres d'analyse de la situation et un chapitre de conclusion. Ces cinq chapitres se présentent comme suit:

Chapitre 1: Détermination du problème

Chapitre 2: Analyse des objectifs de la formation linguistique

Chapitre 3: Analyse des mécanismes et des instruments d'évaluation

Chapitre 4: Analyse du ECL/LKE

Chapitre 5: Conclusions relatives à la politique d'évaluation

Le temps alloué à cette partie de la recherche ne nous laissait pas le loisir de pousser notre enquête dans tous les recoins du système de formation linguistique de la Fonction publique canadienne. Nous pensons néanmoins avoir identifié les principaux aspects de l'évaluation qui laissent à désirer et qui mériteraient d'être améliorés; c'était le mandat qu'on nous avait confié.

INTRODUCTION

Dès les premiers contacts que nous avons établis, au début de nos travaux de recherche, avec les responsables de la formation linguistique des fonctionnaires du gouvernement du Canada, nous avons compris que l'évaluation de la compétence linguistique des candidats à des postes bilingues de la Fonction publique faisait l'objet de nombreuses critiques.

Or, dans tout programme de formation, les mécanismes et les instruments d'évaluation jouent un rôle important. C'est pourquoi nous avons décidé de soumettre à un examen systématique les mécanismes et les instruments qu'on utilise dans la Fonction publique canadienne pour évaluer la compétence linguistique des fonctionnaires appelés à travailler dans les deux langues du pays.

Pour situer notre étude dans un contexte théorique plus large, nous rappellerons, dans un premier chapitre, comment se pose le problème de l'évaluation dans un programme de formation en général, et plus précisément dans un programme de formation linguistique. Ceci nous permettra d'identifier les éléments du programme de la Fonction publique qui feront l'objet de notre analyse, à savoir :

- les objectifs de ce programme de formation;
- les mécanismes et les instruments d'évaluation;
- l'examen de connaissance linguistique (ECL/LKE) administré à un grand nombre de fonctionnaires qui cherchent à se qualifier pour occuper un poste bilingue.

Par la même occasion, nous indiquerons les sources où nous avons puisé nos renseignements et la méthode d'analyse que nous avons adoptée.

Introduction

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en

danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRÈS son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire

utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans

quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte orga-

nisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien

de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques

(M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne

faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

Les facteurs psycho-sociaux et psycho-pédagogiques
(L'IFG: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "individuelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des variables psycho-sociales et psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à des postes identifiés bilingues. Il est important d'étudier ces variables AVANT, PENDANT et APRÈS la formation linguistique du fonctionnaire afin de connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du Gouvernement, quels éléments du contexte psycho-pédagogique dans lequel se trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage? Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonctionnaires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois? Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels (M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administrative, psychologique, psychosociale, pédagogique et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GROUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la Loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth, M.A. en psychologie et recherchiste aux écoles
séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches
à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D. en linguistique appliquée (Educational
Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E.
(Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes
impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des
représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions
intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de
postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction
devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans
les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements
recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer
d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans
l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à
plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité
globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour
appliquer la Loi et la Résolution adoptée par le Parlement
(juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des
mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une
forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de
façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques
et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes
soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les
objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards, Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;

L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représentée par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond LeBlanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur ès lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Étude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Étude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

Avant-propos

LISTE DES TABLEUX ET DES ORGANIGRAMMES

PAGE

TABLEAUX

1.	Grille taxonomique à 2 profils, ou test R 707, DCI.....	50
2.	Vue d'ensemble du cours Dialogue-Canada.....	51
3.	Corrélations entre les sous-tests du ECL 400B.....	108
4.	Indices d'homogénéité internes du ECL 400B.....	114
5.	Comparaison des difficultés moyennes des item à deux administrations du ECL 400B.....	114

ORGANIGRAMMES

1.	Le Service de l'orientation dans l'organigramme de la Commission de la Fonction publique.....	64
2.	Le Service de l'évaluation dans l'organigramme de la Commission de la Fonction publique.....	66
3.	Le Bureau des langues dans l'organigramme de la Commission de la Fonction publique.....	68
4.	Le Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles dans l'organigramme de la Commission de la Fonction publique.....	71

4.2	L'ANALYSE DU ECL/LKE 400B.....	100
4.2.1	Les liens avec les objectifs du programme des langues officielles.....	100
4.2.2	Les principales caractéristiques métrologiques du ECL/LKE 400B.....	103
4.2.2.1	Les intentions des auteurs.....	103
4.2.2.2	Les critères métrologiques prioritaires.....	106
a)	La validité de contenu.....	107
b)	Le pouvoir de discrimination.....	108
c)	La validité prédictive.....	110
d)	La fidélité.....	112
4.3	CONCLUSION.....	115
<hr/>		
CHAPITRE V LA POLITIQUE DE L'EVALUATION DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE.....		
5.1	LA POLITIQUE ACTUELLE.....	122
5.1.1	L'évaluation globale du programme de formation linguistique.....	122
5.1.2	L'évaluation de l'apprentissage linguistique.....	123
5.2	LES TENDANCES ACTUELLES.....	125
5.3	CONCLUSION.....	127
<hr/>		
BIBLIOGRAPHIE.....		
ANNEXES.....		
1.	Evolution de la politique linguistique du Canada.....	137
2.	Rapport final sur le ECL 400B présenté à la Commission de la Fonction publique, le 5 juillet 1974.....	143
3.	Rapport sur les sujets relatifs aux langues officielles, 23 septembre 1974.....	147
4.	Extrait du Rapport de Guy Plastre sur la rencontre tenue par le BILC du 12 au 16 mai 1975, (p. 3 et 4).....	155

CHAPITRE III ANALYSE DES MECANISMES ET DES INSTRUMENTS D'EVALUATION DE LA FORMATION LINGUISTIQUE.....

3.1 LES MECANISMES D'EVALUATION.....

3.1.1 Le Service de l'orientation.....

3.1.2 Le Service de l'évaluation.....

3.1.3 Le Bureau des langues.....

3.1.4 Le Bureau du coordonnateur du programme des langues officielles.....

3.1.5 Les relations entre ces mécanismes d'évaluation.....

3.2 LES INSTRUMENTS UTILISES POUR L'ORIENTATION DES ETUDIANTS.....

3.2.1 Le test d'aptitude.....

3.2.2 Le test de discrimination auditive.....

3.2.3 Le test de classement.....

3.2.4 L'entrevue d'orientation.....

3.3 LES TESTS DU BUREAU DES LANGUES.....

3.3.1 Les tests de langue.....

3.3.1.1 Les tests de rendement.....

3.3.1.2 Les tests de contrôle.....

3.3.1.3 Module préparatoire au ECL.....

3.3.2 Les qualités métrologiques de ces tests.....

3.4 CONCLUSION.....

CHAPITRE IV ANALYSE DE L'EXAMEN DE CONNAISSANCE LINGUISTIQUE

ECL/LKE.....

4.1 DESCRIPTION DU ECL/LKE 400B.....

4.1.1 Compréhension orale.....

4.1.2 Compréhension écrite.....

4.1.3 Expression écrite.....

4.1.4 Expression orale.....

TABLE DES MATIERES

PAGE

AVANT-PROPOS.....	1
INTRODUCTION.....	13
CHAPITRE I DELIMITATION DU PROBLEME.....	17
1.1 LE PROBLEME DE L'EVALUATION.....	19
1.1.1 L'évaluation dans un programme de formation en général.....	19
1.1.2 L'évaluation dans un programme de formation linguis- tique.....	21
1.2 LES ELEMENTS DE NOTRE ANALYSE.....	23
1.3 LA METHODE DE TRAVAIL ADOPTÉE.....	25
CHAPITRE II ANALYSE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION	27
2.1 LES OBJECTIFS GENERAUX DE LA FORMATION LINGUISTIQUE.....	31
2.1.1 Comment ils se présentent.....	31
2.1.1.1 Les objectifs de la politique.....	31
2.1.1.2 Les postes bilingues de la Fonction publique.....	33
2.1.1.3 Les exigences linguistiques de ces postes.....	36
2.1.2 Comment on a réussi à les définir.....	39
2.1.2.1 Les postes et les besoins.....	39
2.1.2.2 Les exigences et les niveaux de bilinguisme.....	41
2.2 LES OBJECTIFS SPECIFIQUES DE LA FORMATION LINGUISTIQUE.....	44
2.2.1 Ce que nous entendons par objectif spécifique.....	44
2.2.2 Comment se présentent les objectifs spécifiques du programme de la Fonction publique.....	45
2.3 LES OBJECTIFS D'ORDRE AFFECTIF.....	53
2.4 CONCLUSION.....	55

Il n'a pas été facile d'accumuler l'ensemble de faits qui nous a permis d'élaborer ce rapport. L'entreprise aurait été impossible sans la coopération de fonctionnaires à tous les paliers de l'administration fédérale.

Nous tenons donc à remercier bien sincèrement tous ceux qui se sont prêtés à nos enquêtes. Durant nos entretiens, nous avons eu le plaisir de rencontrer des personnes, d'un dévouement remarquable et souvent d'une haute compétence. Nous espérons que ces personnes liront ce rapport avec la même objectivité avec laquelle nous avons mené nos enquêtes et qu'elles seront capables de faire la part des choses. Car cette recherche porte non pas sur les individus, mais sur les institutions; non pas sur quelques personnalités, mais sur un seul système. C'est dans l'espoir de contribuer à l'amélioration de ce système que nous avons consenti à entreprendre ce travail.

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de

Gilles Bibeau

VOLUME 2

Recherche A

**Analyse critique des mécanismes et
des instruments d'évaluation de
l'apprentissage de la langue seconde**

par

William F. Mackey
Robert Tousignant

avec la collaboration de

Serge Normand
Michel Trahan
Michel Charbonneau

**RAPPORT
SYNTHÈSE**

Recherche A
Mécanismes et
instruments
d'évaluation

Recherche B
Indices
psychologiques
de succès dans
l'étude d'une
langue seconde

Recherche C
Parties 1 et 2
Conditions
psycho-sociales de
l'apprentissage et
l'utilisation d'une
langue seconde

Recherche D
Les facteurs
pédagogiques

Recherche E1
Préparation du
fonctionnaire à
la formation
linguistique

Recherche E2
La suggestopédie
au Bureau des
Langues

Recherche E3
Les abandons et
les retraits

Recherche E4
Programme des
cours dans les
ministères

Recherche E5
La recherche au
Bureau des
langues

Recherche E6
Les techniques
d'enseignement

Recherche E7
Rapport
d'entrevues avec
les ministères et
témoignages



Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 2

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de)
Gilles Bibeau)

Recherche A

Analyse critique
des mécanismes
et des instruments
d'évaluation de
l'apprentissage
de la langue
seconde

par

William F. Mackey
Robert Tossington
avec la collaboration de
Serge Normand
Michel Trahan
Michel Charbonneau



CAI

CSI

- 76R23

v. 3



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 3

Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada

(under the direction of
Dr. Gilles Bilbeau)

Research B

Psychological
predictors of
success in second
language training

by

Henry P. Edwards
Marjorie B. Wesche
Frances Smyth
with the participation of
Sonia Sawchuk

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 3

Research B

**Psychological predictors of
success in second language training**

by

Henry P. Edwards
Marjorie Bingham Wesche
Frances Smyth

with the participation of

Sonia Sawchuck

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors acknowledge with thanks the contributions of all personnel associated with various phases of this project. Special thanks are due to Sonia Sawchuck, whose detailed analysis of comments is included in this report; to Bob Hopwood and Associates for creating a master file of all variables studied; to Herb Taylor and Ann Hurd for their expertise and patient collaboration in carrying out the statistical analysis; to Richard Porebski for his statistical advice related to the factor analyses; and to Marie-Rose Goulet for her secretarial and clerical support throughout the project.

The Public Service Commission is thanked for having provided offices, testing rooms, and related facilities. The excellent cooperation of directors, senior teachers, and other personnel of the language schools is acknowledged with thanks. With reference to the orientation sample, the authors wish to express their deep appreciation of the cooperation provided by Winston Wells, Michèle Bourgon, and members of the testing and counselling section in contacting potential participants, providing a test administrator and providing important data for the orientation sample.

Finally, heartfelt thanks are expressed to the teachers and students who made this study possible through their voluntary participation.

TABLE OF CONTENTS

	<u>Page</u>
FOREWORD	1
INTRODUCTION AND OBJECTIVES.....	13
CHAPTER I: BACKGROUND DATA.....	15
1.1 PUBLISHED STUDIES.....	17
1.1.1 General Aptitude and Second Language Learning.....	17
1.1.2 Attitudes and Motivation in Relation to Second Language Learning.....	18
1.1.3 Personality Variables in Relation to Second Language Learning.....	19
1.2 BACKGROUND: PSC AND LANGUAGE BUREAU INPUTS.....	21
1.2.1 Variables Related to the Orientation Process.....	21
1.2.2 Inputs Related to the Study of Attitudes and Motives...	21
1.2.3 Inputs Related to the Criterion Measures.....	23
1.2.4 Input Related to Descriptive Variables on LB Files.....	23
1.2.5 Summary.....	24
CHAPTER II: POPULATIONS AND SAMPLES.....	25
2.1 ORIENTATION CANDIDATES.....	28
2.2 ANGLOPHONE STUDENTS ON CONTINUOUS LANGUAGE TRAINING.....	29
2.3 FRANCOPHONE STUDENTS ON CONTINUOUS LANGUAGE TRAINING.....	30
CHAPTER III: TESTS, QUESTIONNAIRES AND OTHER VARIABLES.....	33
3.1 VARIABLES ANALYZED IN THE STUDY OF ANGLOPHONE CANDIDATES UNDERGOING PRELIMINARY ORIENTATION.....	36
3.1.1 Personality Measures.....	36
3.1.2 Attitude Measures.....	38
3.1.3 Attitudinal Variables Obtained from Other Sources.....	40

3.1.4	Aptitude Variables Obtained from Orientation Test Files.....	41
3.1.5	Employee Descriptors Obtained from Language Bureau Files.....	41
3.2	VARIABLES ANALYZED IN THE STUDY OF ANGLOPHONE STUDENTS ON CONTINUOUS LANGUAGE TRAINING.....	42
3.2.1	Personality Measures.....	42
3.2.2	Attitude Measures.....	42
3.2.3	Attitudinal Variables Obtained from Other Sources.....	42
3.2.4	Aptitude Variables Obtained from Orientation Test Files.....	43
3.2.5	Employee Descriptors Obtained from Language Bureau Files.....	43
3.2.6	Measures of General Ability.....	43
3.2.7	Variables Obtained from Other Sources.....	44
3.2.8	Criterion Measures.....	45
3.3	VARIABLES ANALYZED IN THE STUDY OF FRANCOPHONE STUDENTS ON CONTINUOUS LANGUAGE TRAINING.....	46
3.3.1	Personality Measures.....	46
3.3.2	Attitude Measures.....	46
3.3.3	Attitudinal Variables Obtained from Other Sources.....	46
3.3.4	Employee Descriptors Obtained from Language Bureau Files.....	46
3.3.5	Measures of General Ability.....	46
3.3.6	Criterion Measures.....	47
3.4	VARIABLES ANALYZED IN THE STUDY OF FRANCOPHONE TEACHERS OF CONTINUOUS COURSES.....	48
CHAPTER IV: STATISTICAL ANALYSIS.....		49

	<u>Page</u>
CHAPTER V: RESULTS AND CONCLUSIONS.....	55
5.1 REPORT ON COMMENTS OF LANGUAGE SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS ON BILINGUALISM AND THE LANGUAGE TRAINING PROGRAMME.....	58
5.1.1 Comments of Anglophone Students.....	59
5.1.2 Commentaries by Francophone students on language training.....	78
5.1.3 Comments by Francophone teachers (Ottawa - Hull - Montreal).....	82
5.2 RESULTS AND CONCLUSIONS BASED ON QUANTITATIVE ANALYSIS OF DATA.....	94
5.2.1 Descriptive Comparison of Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation to Languages Training and Anglophone Students on Continuous Language Training.....	94
5.2.2 Factor Analysis of Criterion Measures Employed as Indices of Performance in Language Training.....	115
5.2.3 Francophone Students on Continuous Language Training: Quantitative Description, and Study of Variables Which may Contribute to the Predic- tion of English Language Criteria.....	158
5.2.4 Francophone Teachers: Quantitative Description.....	187
CONCLUSIONS.....	198
BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES.....	205
APPENDIX I.....	209
APPENDIX II.....	213

LISTS OF TABLES

Table	Page
I Summary of Anglophone Student Comments Concerning Bilingualism.....	61
II Summary of Anglophone Student Comments Concerning the Orientation Process.....	65
III Summary of Anglophone Student Comments Concerning Administration of Language Schools.....	68
IV Summary of Anglophone Student Comments Concerning Course Methodology.....	71
V Summary of Anglophone Student Comments Concerning Testing and Evaluation.....	73
VI Summary of Anglophone Student Comments Concerning Language School Personnel.....	75
VII Summary of Anglophone Student Comments Concerning Psychological Reactions to Language Training.....	77
VIII Summary of Francophone Students' Comments on Bilingualism.....	79
IX Summary of Francophone Students' Comments on the Language Training Programme	85
X Statistics on the Comments of Francophone Teachers on Bilingualism.....	92
XI Statistics on Francophone Teachers' Comments on the Language Training Programme	93
XII Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation: Occupational Variables.....	100
XIII Anglophone Students on Continuous Language Training: Occupational Variables.....	101
XIV Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation: Personal Descriptors.....	102
XV Anglophone Students on Continuous Language Training: Personal Descriptors.....	103

	<u>Page</u>
XVI Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation: Age and Salary Ranges.....	104
XVII Anglophone Students on Continuous Language Training: Age and Salary Ranges.....	105
XVIII Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation: Variables Related to Language Learning.....	106
XIX Anglophone Students on Continuous Language Training: Variables Related to Language Learning.....	107
XX Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation: Major Government Departments Represented in Sample.....	109
XXI Anglophone Students on Continuous Language Training: Major Government Departments Represented in Sample.....	110
XXII Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation: Personal Characteristics (Continuous Data).....	111
XXIII Anglophone Students on Continuous Language Training: Personal Characteristics (Continuous Data).....	113
XXIV List of Criterion Variables Employed in the Factor Analysis of Criterion Scores and Ratings.....	117
XXV Factor Loadings of Criterion Variables from Varimax Rotated Factor Matrix for the Factor Analysis of Criterion Variables on the Combined Sample of Anglophone and Franco- phone Students.....	118
XXVI Factors Extracted from the Principal Components Factor Analysis of Criterion Variables on the Combined Sample of Anglophone and Francophone Students.....	119
XXVII Correlations Between On-Course Criterion Variables and LKE Scores, on the Combined Sample of Anglophone and Francophone Students.....	120
XXVIII Correlation Matrix Showing the Intercorrelations Among Average Teacher Skill Ratings, on the Combined Sample of Anglophone and Francophone Students.....	121
XXIX Correlation Matrix Showing the Intercorrelations Among the Subtests of the LKE, on the Combined Sample of Anglophone and Francophone Students.....	122

	<u>Page</u>
XXX Items Included in the Factor Analysis of Variables Expected to Contribute to the Prediction of Anglophone Students' Success on Continuous Language Training.....	126
XXXI Factors Extracted from the Principal Components Factor Analysis of Potential Predictor Variables, for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	129
XXXII Factor Loadings of Predictor Variables (Varimax Rotated Factor Matrix), for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	130
XXXIII Table of Intercorrelations Among Language Aptitude and General Aptitude Variables for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	133
XXXIV Table of Intercorrelations Among General Attitude Variables for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	134
XXXIV A Prediction of Average Teacher Skill Ratings (Listening, Speaking and Reading) Based on Preliminary Orientation Data for Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation.....	143
XXXIV B Prediction of Average Achievement Test Scores (Listening and Speaking) Based on Preliminary Orientation Data for Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation.....	144
XXXV Individual Scores Included in the Prediction of Criterion Scores Obtained by Anglophone Students on Continuous Language Training.....	145
XXXVI Factors Employed in the Prediction of Criterion Scores Obtained by Anglophone Students on Continuous Language Training Using Factor Scores Based on Principal Components Factor Analysis of the Predictor Variables, with Varimax Rotation.....	147
XXXVII Prediction of Attained LKE Norms Based on Individual Scores for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	148
XXXVIII Prediction of Attained LKE Raw Scores Based on Individual Scores for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	149

	<u>Page</u>
XXXIX Prediction of Average Achievement Scores Based on Individual Scores for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	150
XL Prediction of Average Teacher Ratings Based on Individual Scores for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	151
XL A Prediction of French Language Course Progress (Self-Evaluation) Based on Individual Scores for Anglophone Students of Continuous Language Training.....	152
XLI Prediction of Attained LKE Norms Based on Factor Scores Derived from the Factor Analysis of Predictors for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	153
XLII Prediction of Attained LKE Raw Scores Based on Factor Scores Derived from the Factor Analysis of Predictors for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	154
XLIII Prediction of Average Achievement Test Scores Based on Factor Scores Derived from the Factor Analysis of Predictors for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	155
XLIV Prediction of Average Teacher Skill Ratings Based on Factor Scores Derived from the Factor Analysis of Predictors for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	156
XLIV A Prediction of French Language Course Progress (Self-Evaluation) Based on Factor Scores Derived from the Factor Analysis of Predictors for Anglophone Students on Continuous Language Training.....	157
XLV Francophone Students on Continuous Language Training: Occupational Variables.....	161
XLVI Francophone Students on Continuous Language Training: Personal Descriptors.....	162
XLVII Francophone Students on Continuous Language Training: Age and Salary Ranges.....	163
XLVIII Francophone Students on Continuous Language Training: Variables Related to Language Learning.....	164

	<u>Page</u>
XLIX Francophone Students on Continuous Language Training: Ten Government Departments Most Represented in Sample.....	165
L Average Scores and Ratings Obtained by Francophone Students on Continuous Language Training.....	166
LI Items Included in the Factor Analysis of Variables Expected to Contribute to the Prediction of Francophone Students' Success on Continuous Language Training.....	170
LII Factors Extracted from the Principal Components Factor Analysis of Potential Predictor Variables, for Franco- phone Students on Continuous Language Training.....	173
LIII Factor Loadings of Predictor Variables (Varimax Rotated Factor Matrix) for Francophone Students on Continuous Language Training.....	174
LIV Individual Scores Included in the Predictions of Criterion Scores Obtained by Francophone Students on Continuous Language Training.....	179
LV Prediction of Attained LKE Norms Based on Indi- vidual Scores for Francophone Students on Continuous Language Training.....	181
LVI Prediction of Attained LKE Raw Scores Based on Individual Scores for Francophone Students on Con- tinuous Language Training.....	182
LVII Prediction of the Average Teacher Ratings Obtained by the Francophone Student Sample on Continuous Training, Based on Individual Predictor Variables.....	183
LVIII Prediction of Attained LKE Norms Based on Factor Scores Derived from Preliminary Factor Analysis for Franco- phone Students on Continuous Language Training.....	184
LIX Prediction of Attained LKE Raw Scores Based on Factor Scores Derived from Preliminary Factor Analysis for Franco- phone Students on Continuous Language Training.....	185
LX Prediction of the Average Teacher Ratings Obtained by the Francophone Student Sample on Continuous Language Training, Based on Factor Scores Derived from Preliminary Factor Analysis.....	186

	<u>Page</u>
LXI French Language Teachers: Personal Descriptors.....	188
LXII French Language Teachers: Personal Characteristics (Continuous Data).....	189
LXIII French Language Teachers: Job Related Perceptions.....	194
LXIV French Language Teachers: Perceptions of Teachers and Students (Continuous Data).....	196
LXV French Language Teachers: Viewpoints Concerning Ideal Class Composition.....	197

Foreword

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- | | |
|--------------------|--|
| Henry P. Edwards, | Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa. |
| L'I.F.G., | L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology. |
| Raymond LeBlanc, | doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa. |
| William F. Mackey, | doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval. |
| Robert Tousignant, | doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal. |

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- | | |
|------------------|--|
| Pierre Cardinal, | M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study. |
| Michel Gilbert, | Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG. |
| Lorraine Lebeau, | L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG. |

Frances Smyth, M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.

Marjorie Wesche, Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

Introduction and Objectives

INTRODUCTION AND OBJECTIVES

The essential mandate of this study, within the total context of the "Independent Study" (PFL)*, was to identify empirically psychological characteristics of students and teachers which may contribute to or detract from the process of learning French or English as a second language in this situation. In order to carry out this mandate, Research B consisted of the following phases: a review of pertinent literature, and interviews with selected personnel from the Language Bureau and the Orientation Services, to identify the psychological variables to be studied; identification of the populations to be studied and determination of sampling procedures; selection of instruments for measuring the psychological variables to be studied; gathering of data and statistical analyses; and presentation and interpretation of results. Each phase of the research is reported as a distinct section of this report.

* Projet de recherches sur les programmes de formation linguistique.

CHAPTER I
Background Data

CHAPTER I

BACKGROUND DATA

1.1 PUBLISHED STUDIES

This section does not attempt to present a comprehensive review of literature on issues and problems related to bilingual education. For this, the interested reader is referred to Jakobovits (1970), Kelly (1969), Mackey (1974), and Overbeke (1972). Rather, its intent will be to review published literature which employs or suggests the psychological variables included in the present investigation, under the general headings of aptitude, attitude, and personality characteristics.

1.1.1 General Aptitude and Second Language Learning

Edwards and Casserly (1971), D'Arcy (1953), Johnson (1953), and Arsenian (1937) have reviewed studies of the possible relationships between measured intelligence and bilingualism. From these studies, although findings are by no means unanimous, the general conclusion is drawn that while people of widely varying degrees of intelligence are able to become functionally bilingual, and while general intelligence scores are not a major predictor of success in second language courses, nevertheless there is a weak but statistically significant relationship between intelligence scores and certain measures of bilingual competence.

Guiford (1967), Thurstone et al. (1941, 1965), Vernon (1961) and other have questioned the validity of using an intelligence quotient as an overall measure of intelligence or general aptitude, and have recommended instead that intelligence be viewed as a series of relatively independent mental abilities. Thurstone and Thurstone, for example, consider intelligence to be a series of relatively independent primary mental abilities, and include among the primary abilities verbal intelligence and spatial relations (Thurstone and Thurstone, 1965). Within

this framework, the authors of the present study have decided to include a measure of intelligence among the variables to be studied, and to employ separate indices of verbal and spatial intelligence rather than relying on the concept of global I.Q. This, they feel, is in keeping with the views of Penfield (1953), Lenneberg (1966) and others, that facility in learning a second language may be related to the process by which the left cerebral hemisphere becomes dominant for speech during the childhood years and the right hemisphere becomes dominant for spatial relationships. The writers agree with Jakobovits (1970) that the neuro-physiological evidence in relation to second language learning is at best controversial, but consider the hypothesis worthy of empirical test that verbal and spatial aptitudes (corresponding approximately to left hemisphere and right hemisphere brain functions respectively) may differentially predict success in the second language courses offered by the Language Bureau for public service personnel.

1.1.2 Attitudes and Motivation in Relation to Second Language Learning

Attitudes and motivation in relation to second language learning have been thoroughly reviewed by Gardner and Lambert (1972), and Jakobovits (1970). There is consensus among authors in the area that relevant attitudes and motivation are among the major determinants of success in second language courses. Gardner and Lambert offer extensive empirical evidence of the importance of attitudes and motivation toward second language learning, and provide a rationale which is well summarized in the following quotation:

"This theory, in brief, maintains that the successful learner of a second language must be psychologically prepared to adopt various aspects of behaviour which characterize members of another linguistic-cultural group. The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes toward the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language. His motivation to learn is thought to be determined by his attitudes towards the other group in particular and toward foreign people in general, and by his orientation toward the learning task itself (Gardner and Lambert, 1972, p. 3)."

Based on the above rationale, the authors of the present study have included measures of learner attitudes and viewpoints towards the second language and culture. These, coupled with key perspectives of the learner towards the government bilingualism policy as it affects employment in the public service, are considered to be potentially important predictors of success in learning the second language through the courses offered by the Language Bureau.

1.1.3 Personality Variables in Relation to Second Language Learning

Jakobovits (1970, Chapter 3) proposes that the process of learning is best understood in the context of learner factors, instruction factors, and social culture factors. He suggests that strategies for teaching a second language must take into account both the language in question and the process of learning. Among the learner factors to be considered, aptitude, perseverance and learning strategies are discussed. The last two factors are considered to be affected by needs, habits, attitudes, and other personality characteristics which have to date not been adequately studied in the context of second language acquisition. Jakobovits, in fact, lists the Thematic Apperception Test and the Minnesota Multiphasic Personality Inventory as typical examples of measures which may be profitably employed by researchers attempting to assess the learner factors that affect the study of a second language (Jakobovits, 1970, p. 125).

Personality variables may influence second language learning in a number of ways. First, as suggested above, they may influence the degree to which a student perseveres in language training, which factor would be in turn related to learning. Secondly, it is very important to note that certain personality variables are powerful determinants of attitudes, both due to the close interrelationships between attitudes and personal adjustment needs of each individual (Katz and Stotland, 1959; Allport, 1954) and to the fact that personality characteristics largely determine each person's degree of resistance to attitude change. Such traits as authoritarianism and persuasibility have been studied in this regard (Hoffer, 1946; Adorno et

al., 1950; Janis et al., 1959). Guiora's work showing a relationship between measures of empathy and authenticity of accent in the second language are another example (Guiora, 1971). Such studies have led the writers to hypothesize that fundamental personality characteristics of students and teachers may, together with attitudes, contribute significantly to student success in the courses offered by the Language Bureau. In fact, important clues to the improvement of language courses may be obtained by taking into consideration significant attitudes and personality characteristics of learners and of teachers.

1.2 BACKGROUND: PSC AND LANGUAGE BUREAU INPUTS

This section discusses inputs received from the Public Service Commission and the Language Bureau, which suggested to the authors of Research B some of the major variables to be studied. It makes no attempt to review comprehensively PSC literature on language training, but only to outline those PSC inputs which influenced Research B's choice of descriptive, predictive, and dependent variables.

1.2.1 Variables Related to the Orientation Process

Wells (1974) studied the validity of the current process of orientation for language training candidates, and presented statistical justification for the instruments and procedures employed by the Orientation Services. Based on this study and on personal communications with personnel of the Orientation Services, the authors of Research B decided to employ as part of their data some of the available Orientation Services ratings, scores and questionnaire information, and add complementary measures of general aptitude and basic personality characteristics.

The addition of general aptitude and personality characteristics was suggested not only by the review of published literature but by the consensus of Orientation Services and Language Bureau personnel, who in preliminary meetings with the PFL team expressed the viewpoint that the validity of predictions made at Orientation may be due not only to the results of the aptitude battery administered but also to the counsellors' insightful though informal assessments of relevant personality characteristics, motivation and attitudes.

1.2.2 Inputs Related to the Study of Attitudes and Motives

Preliminary discussions with Language Bureau personnel strongly suggested that although the study of teacher and student attitudes and motivation might be difficult, it should be undertaken, since

relevant attitudes and motivation probably affect such factors as rapport between teachers and students, teacher enthusiasm and effectiveness, student participation and efforts and the general learning atmosphere.

The view that attitudes and motivation are very important in the learning situation under study and deserve further attention is supported by the reports of several former students of the Language Bureau (Clark, 1975; Peters and Whitford, 1975). Clark suggests that motivation be added as a fourth dimension to student placement, in addition to second language knowledge, language aptitude, and learning style, with the eventual aim that candidates very high or very low on the motivational dimension be provided special curricula.

Peters and Whitford conducted an attitudinal survey of Anglo-phone students enrolled as Asticou Language Centre during the spring of 1975. Their study concerned itself with student perceptions of various aspects of the learning situation rather than with predicting success in language training. A review of its findings is beyond the mandate of the present study, except to state that they strongly suggested the need for including attitudinal variables in any comprehensive study of language training in the Public Service Commission.

A preliminary study of language retention following completion of language training (Edwards, 1975) supports the view that attitudes and motivation deserve further study as variables related to success in language training. Edwards noted that some public servants appear to lose, rather than continue to improve upon, what they have learned following their return to the work setting. The second language loss is related to many factors, among them the perceived lack of need to use the second language, and the degree of willingness to use the second language in the working environment.

1.2.3 Inputs Related to the Criterion Measures

Because the Language Knowledge Examination (LKE) is the criterion by which ultimate success or failure in language training is officially determined, the authors of Research B decided a priori to use it as the major criterion. They decided to use as additional criteria such variables as on-course teacher ratings and achievement tests scores. These would serve to verify the degree of correspondence among the several criterion measures, and also to determine which criterion measure or configuration of criterion measures is best predicted by the tests employed by the Orientation Services and by related variables used in the study.

During preliminary discussions with personnel of the Language Bureau, it was apparent that many felt the LKE to be less than an optimal criterion in its present form. This added weight to the decision to use all available criteria.

1.2.4 Input Related to Descriptive Variables on LB Files

During preliminary discussions with personnel at various levels of the Language Bureau, it was repeatedly recommended that much information already available in the Language Bureau files on Anglophone and Francophone students might be very useful to Research B, and that, with appropriate permission, one could use much of this information rather than re-obtaining it through long and redundant questionnaires.

The authors of Research B accepted this suggestion, and combined already available information on such variables as age, appointee flag,* placement level, etc., with scores from their own test battery

* This variable indicates whether a language student is an incumbent of a designated bilingual position, a competition winner for such a competition from within the public service, or a competition winner for such a position from outside the public service.

administered to samples of students and teachers. This permitted a more comprehensive study with a minimum of inconvenience to the participating students. Similarly, rather than duplicating the data being gathered by the Studies Division of the Staff Development Branch, PSC, in a study of public service students and teachers of language courses taking place simultaneously to the Independent Study, it was decided to obtain the relevant data and incorporate it into the statistical analyses performed as part of Research B.

1.2.5 Summary

This section has briefly focused on PSC reports and other inputs which had direct bearing on the choice of variables selected as part of Research B. Although it is not possible in a written report to list all interpersonal contacts which influenced the design of the study, the authors wish to note in closing that the inclusion of such variables as on-course criterion measures and measures of attitudes and personality characteristics was largely in response to the many comments and suggestions of Language Bureau personnel.

CHAPTER II

Population and Samples

CHAPTER II

POPULATIONS AND SAMPLES

The overall mandate of the Independent Study involved the assessment of the PSC language programmes from a broad perspective, ranging from a study of language training objectives to a study of the characteristics of candidates undergoing preliminary orientation, teachers and students, and public servants who have completed language training and returned to work. A detailed study of the teaching process in the Language Bureau constitutes Research D, and a study of public employees who have completed language training and returned to work forms part of Research C (See Appendices). Within this framework, it is within the mandate of Research B to study candidates undergoing preliminary orientation prior to language training, Anglophone and Francophone students on continuous language training courses, and characteristics of their teachers which are relevant to psychological aspects of learning.

Ideally, such a study should follow a longitudinal research plan, assessing candidates prior to the start of their courses, following their on-course progress, obtaining their final criterion scores, and subsequently following up their progress on the job. Due to the contractual time constraints of the Independent Study, a cross-sectional approach was decided upon according to which "time samples"* of Anglophone orientation candidates and both Anglophone and Francophone students and teachers on continuous language training were assessed between April and July, 1975. The time samples obtained consisted of all members of each population able to participate on a voluntary basis, as described in greater detail below.

*

"Time samples" refers to the testing of orientation candidates, teachers and students on continuous language training during the period April-July 1975, in order to obtain representative samples of these populations during that time period. The test battery administered to any one individual required half to one and a half days of testing.

2.1 ORIENTATION CANDIDATES

A time sample of 189 applicants for continuous language training undergoing preliminary orientation before assignment to courses was selected for descriptive study. This sample represents 63% of the approximately 300 candidates who underwent preliminary orientation to French language training in the Orientation Services of the Staff Development Branch (PSC) between April 22 and July 4, 1975. These volunteers participated in a special half-day testing session, usually following closely their preliminary orientation interview.

The orientation counsellors and testing personnel of the Orientation Services collaborated with the Research B and C teams in the recruitment and testing of this sample, following the guidelines and using the instruments provided by the research teams.

Specifically, the collaboration of each candidate was solicited by the orientation counsellors during the regular preliminary orientation session, by asking him or her to read the form presented as Appendix I of this report. Candidates who expressed willingness to participate in the project were given an appointment for a half-day of testing one or two days later, and on that occasion were administered the battery of instruments described in Chapter III by a testing officer from the Orientation Services. The completed forms were transmitted to the Research B team for scoring, coding, and subsequent analysis.

In this way, a sample of Anglophone candidates undergoing preliminary orientation was obtained, characteristics of which are described and discussed in Chapter V. It was unfortunately not possible, due to the very limited numbers of Francophone students entering English training to obtain and study a sample of Francophone candidates in preliminary orientation.

2.2 ANGLOPHONE STUDENTS ON CONTINUOUS LANGUAGE TRAINING

The Anglophone on-course student sample consisted of 924 students on continuous language training in the language schools of Ottawa and Hull who were tested during the period from May 5 to June 4, 1975. The sample represents 55% of the approximately 1700 Anglophone students in continuous language courses during that period. It includes reasonably balanced representation from all schools and units in the Ottawa region.

Since participation in the Research B and C testing was on a strictly voluntary basis, special efforts were made to encourage maximum participation. Directors of the language schools were contacted in advance to assure their collaboration. Several days before the scheduled testing sessions, members of Groups B and C visited the schools to discuss the proposed research, and, more specifically, the testing involved, with all students and teachers in small group meetings. At that time, a press release from Mr. Chrétien's office outlining the aims of the Independent Study was distributed to all potential participants. Regular classes were cancelled during the discussion and testing sessions, to facilitate participation. All concerned were assured that participation would be on a strictly anonymous basis, data being coded according to a special system to which the key would be destroyed as soon as they were collated with information from Language Bureau sources for combined analysis in the University of Ottawa computer.

Testing on this sample was conducted in the language schools, in groups ranging up to 130 students at one time. The test administrators were especially hired for the purpose, aided by teachers and counsellors whose services were provided by the language schools. Each subject attended two testing sessions, each lasting one-half day, usually arranged on two successive days. At the time of testing, each subject received a general information sheet (Appendix II of this report), and special sheets on which he or she was encouraged to make comments. A detailed description and discussion of this sample is found in Chapter V of this report.

The authors feel that the Anglophone on-course sample is representative in all important respects of the Anglophone on-course student population at the time of testing. A sample greater than 50% of the population it represents is normally considered a large sample. Furthermore, the authors could find no evidence of systematic bias related to the variables under study which might have diminished participation on a selective basis. Rather, reasons for non-participation appear to have included primarily such factors as the demanding length of testing sessions, occasional conflicts of testing schedules with such pre-planned class activities as field trips, etc., previous participation in the standardization of achievement tests which had left certain classes "test-saturated", and last but not least the fact that magnificent spring weather coincided with the testing dates for certain units in Programme A, resulting in lower participation on these sunny spring days than under less pleasant weather conditions.

2.3 FRANCOPHONE STUDENTS ON CONTINUOUS LANGUAGE TRAINING

This sample consisted of 129 Francophone students on continuous language training during the time period from May 5 to June 4, 1975. This sample constitutes 62% of the approximately 200 Francophone students on-course during that time period. It is in effect a time sample selected and tested following the same procedures described above for the Anglophone student sample, with the exception that all preliminary contacts, written materials, and testing were in the French language.

Although this sample is smaller than the Anglophone student sample, it represents in fact a greater proportion of the Francophone student population, and is judged to be reasonably representative of the Francophone student population on continuous training during the time period in question. A detailed description and discussion on this sample is provided in Chapter V.

CHAPTER III

Tests, Questionnaires and Other Variables

CHAPTER III

TESTS, QUESTIONNAIRES AND OTHER VARIABLES

This section describes the tests and questionnaires administered as part of Research B to the samples of candidates and students assessed, and makes reference to data from other sources included in the Research B analyses.

It will be noted that somewhat different data was obtained for the orientation candidates, the Anglophone on-course students and the Francophone on-course students, based on such factors as the relative importance of certain variables for the three groups, availability of measures in the French and English languages, and the fact that orientation candidates, especially, were necessarily tested within severe time constraints. Measures obtained from other sources included instruments administered as an integral part of Research C, data obtained from the Special Study of Continuous Language Training conducted in the summer of 1975 by the Staff Development Branch (SDB) and data already on Orientation Services and Language Bureau files. Information available on Francophone teachers included Researches B and C test scores and SDB questionnaire results.

3.1 VARIABLES ANALYZED IN THE STUDY OF ANGLOPHONE CANDIDATES UNDERGOING PRELIMINARY ORIENTATION

3.1.1 Personality Measures

As discussed in Chapter I previous research and student and teacher observations indicate that personality characteristics of students and teachers are important in the process of second language learning. In this context, two personality measures were administered as part of Research B. They are Cattell's 16 Personality Factor Questionnaire, Form C, and Rotter's Internal - External Locus of Control Questionnaire.

a) Cattell's 16 PF, Form C, was chosen over similar instruments because it has been widely used in educational research on adult populations, is specially designed for use on normal as opposed to pathological populations, measures fundamental dimensions of the human personality in terms that are conceptually meaningful to lay readers, and is available in French and English versions. Practical considerations such as ease of administration in a group setting provided additional reasons for its use.

The 16 PF is a 105-item self-administering questionnaire which takes approximately 30 minutes to complete. Each item is a question to be answered by choosing one of three alternatives. The test yields 20 scores, divided into 16 first order factors and 4 second order factors. Scores on each factor are normally expressed on a standard scale which ranges from 1 to 10. The 10 point scale is bipolar, a score of 5.5 representing the neutral point. The factors are listed below, descriptions on the left applying to low scores and descriptions on the right applying to high scores.

Reserved, Critical	-	Outgoing, Warm-Hearted
Concrete-Thinking	-	Abstract-Thinking
Easily Upset, Affected by Feelings	-	Calm, Emotionally Stable

Conforming, Mild, Submissive	-	Assertive, Dominant, Independent
Taciturn, Serious	-	Happy-Go-Lucky, Impulsive
Expedient	-	Conscientious, Persevering
Shy, Timid	-	Uninhibited, Venturesome
Self-Reliant, Realistic	-	Dependent, Sensitive
Trusting	-	Suspicious
Practical, Conventional	-	Imaginative
Forthright	-	Shrewd
Placid, Self-Assured	-	Apprehensive, Worrying
Conservative, Respecting Established Ideas	-	Free-Thinking, Critical, Liberal
Group-Dependent, a "Joiner"	-	Self-Sufficient, Prefers Own Decisions
Casual, Undisciplined	-	Compulsive, Controlled
Relaxed, Tranquil	-	Tense, Frustrated
*Low Anxiety Level	-	High Anxiety Level
*Introverted	-	Extraverted, Socially Outgoing
*Emotionally Sensitive, Guided by Emotions	-	Decisive, Imperturbable
*Passive, Dependent	-	Self-Directing, Independent

More detailed information on the 16 PF and its interpretations may be found in the test manual (1961).

b) Rotter's Internal - External Locus of Control Questionnaire was selected as a measure of an individual's sense of control over external events. It was intended to test the hypothesis that students who tend towards an internal locus of control may be capable of more

* 16 PF second order factors.

independent effort and thus greater achievement in second language learning than students tending towards an external locus of control, who may require more constant encouragement from external sources.

The questionnaire consists of 29 2-choice questions, intended to elicit an answer indicative of internal or external locus of control. A single score is obtained on this questionnaire.

c) In addition to the above personality measures, all samples studied were administered the Tennessee Self-Concept Scale as an integral part of Research C. The interested reader is referred to the Research C report for further details. Scores from the Tennessee Self-Concept Scale were included in the Research B statistical analysis. Among the eight scores yielded by the scale, the following four are used and interpreted in this report:

- Degree of Positive Total Identity
- Degree of Positive Total Satisfaction
- Personal Self (General Perception of the Self)
- Social Self (Perception of Self in Society)

3.1.2 Attitude Measures

Preliminary discussions with personnel of the Orientation Service and other personnel of the Language Bureau suggested that attitudes toward second language learning and related topics may be among the most important predictors of success in the language courses offered by the Language Bureau. Thus, it seemed important to measure the relevant attitudes of candidates on orientation as well as the attitudes of students during their courses.

Adaptations of scales developed by Gardner (1974), and used by the Language Research Group of the University of Western Ontario on Canadian samples, were selected for inclusion in the Research B test battery. Since these scales had previously been used primarily with high school and university populations, some questions were slightly

modified to adapt them for use with an adult population, while conserving the general import of each item. A principal components factor analysis of scores received by Anglophone students undergoing training replicated all major factors described by Gardner and his co-workers, so it was decided to use the scoring system of the authors for the adapted scales.

The scales constitute a 65-item questionnaire, the answer to each item being scored on a 6 point continuum ranging from strong disagreement to strong agreement with the item. Items are grouped to yield the following scores:

1. Integrative Motivation: This scale measures an individual's motivation to learn the other language for reasons which are social in nature. This score indicates the person's desire to be like and to interact with members of the other language group.

2. Instrumental Motivation: This is a measure of the individual's desire to learn the second language as a means to a utilitarian end, as for example for reasons of career advancement.

3. Attitude Toward Learning the Second Language (French or English respectively): This is indicative of the individual's general positive or negative feelings towards learning the second language in question.

4. Attitude Toward French or English Canadians (respectively): This measure, the sum of responses expressing agreement or disagreement with a series of positive statements about French or English Canadians, indicates the person's general positive or negative bias toward the English or French Canadian cultural group.

5. Interest in Foreign Languages: This is a measure of a person's interest in learning foreign languages in general.

6. Encouragement from Family and Friends to learn the Second Language: This scale relates to the degree of support and encouragement offered by relatives and friends in a person's efforts to learn the second language.

7. Second Language Use Anxiety: This scale indicates the general anxiety and feelings of tension of the respondent in his or her efforts to employ the second language.

3.1.3 Attitudinal Variables Obtained From Other Sources

As part of Research C of the Independent Study, a questionnaire concerned with the second language in the context of the work environment was developed. For details on this questionnaire, the interested reader is referred to the Research C report. A principal components factor analysis of student scores on the items constituting this 93-item questionnaire yielded the following factors, which were employed by the authors to obtain factor scores for use in Research B analyses.

1. Degree of perceived attachment to the present office group.
2. Perceived usefulness of the second language (French or English respectively) at work.
3. Perceived attitudes of relevant management personnel towards the use of the second language at work.
4. Perception that second language (Francophone or Anglophone) colleagues fail to demand the use of the second language or to appreciate efforts to use the second language.
5. Perceived need, prior to the start of language training, for second language (French or English) skills.
6. Degree to which the immediate office group prefers to use the first language (English or French).
7. Feelings of loss upon leaving the present office group to undertake language training.
8. Degree to which the second language (French or English) is used outside of the work setting.

In addition to general information provided by Orientation Services personnel to Research B on the preliminary counselling process, the Division's counsellors collaborated further by providing summaries on a special survey form of subjective data obtained through preliminary interviews with candidates preparing for language training. As with all other data collected, a coding system was used to maintain anonymity. This orientation survey provides information on the candidates' reactions to placement tests, previous school achievement and learning problems,

the interviewer's perceptions of the candidates' motivation, adaptability, aptitude for second language training, need for the second language and present knowledge of it, mastery of the first language, and the interviewers' overall prediction of each candidate's potential success in reaching the required LKE norm.

3.1.4 Aptitude Variables Obtained From Orientation Test Files

Language Aptitude Measures: The Orientation Services of the Language Bureau administers the Modern Language Aptitude Test (MLAT), and subtests V and VI of the Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) to all new candidates for language training. The above measures were specifically developed to predict success in language training programmes, and their predictive and diagnostic value in the context of the PSC programmes has been shown previously. With approval and the permission of the Orientation Division, Research B utilized the five subscores of the MLAT and the 2 subscores of the PLAB. These scales are:

- MLAT - Number Learning
- MLAT - Phonetic Script
- MLAT - Spelling Clues
- MLAT - Words in Sentences
- MLAT - Paired Associates
- PLAB - Sound Discrimination
- PLAB - Sound-Symbol Association

3.1.5 Employee Descriptors Obtained from Language Bureau Files

A number of descriptors considered potentially useful in the statistical analyses were obtained, with permission, from the Language Bureau active master file, the Language Bureau test files and the Language Bureau assignment records. Variables obtained in this way included information regarding age, sex, occupational functions and Department, salary range, placement level, time on training, and linguistic and educational background.

3.2 VARIABLES ANALYZED IN THE STUDY OF ANGLOPHONE STUDENTS ON CONTINUOUS LANGUAGE TRAINING

This section lists and describes the tests, questionnaires, and other variables employed in the study of Anglophone students on continuous language training. Measures which have been described in Section A will simply be listed. Other measures will be described in greater detail.

3.2.1 Personality Measures

- Cattell's 16 Personality Factor Questionnaire, Form C
- Rotter's Internal - External Locus of Control Questionnaire
- Tennessee Self-Concept Scale

3.2.2 Attitude Measures

The Gardner - Smythe scales described in Section A were employed, with an additional scale which yields a score on Second Language Class Anxiety. This score indicates the degree to which a student feels anxious and tense about using the second language within the specific context of the classroom.

3.2.3 Attitudinal Variables Obtained from Other Sources

- (a) Questionnaire on the Second Language in the Work Environment (Research C).
- (b) A questionnaire on the Second Language Learning Environment was developed by Research C, specifically to measure student perceptions of the learning environment in the Language Bureau continuous courses. A principal components factor analysis yielded six major factors, which were used by the authors to obtain factor scores for use in Research B analyses. The factors are:

- Perceived impact of teaching methods.
- Perceived group cohesion and general class atmosphere.
- General satisfaction with teachers, and with the adequacy of various aspects of teaching.
- Precision of information received from the Language Bureau, as perceived by the student.
- Second language skill expectations upon completion of the course.
- Drive, motivation and need for achievement, channelled into the study of the second language.

3.2.4 Aptitude Variables Obtained From Orientation Test Files

The Modern Language Aptitude Test (MLAT) scores and two scores from the Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB), described in Section 3.1, were included in the analysis of Anglophone student data.

3.2.5 Employee Descriptors Obtained From Language Bureau Files

The same descriptors were used as for Anglophone candidates for training.

3.2.6 Measures of General Ability

Although general ability as reflected by intelligence quotients has not been found to be a strong predictor of success in second language learning, it seems more likely that different aspects of intelligence (verbal skills, reasoning ability, spatial abilities) may differentially predict success in second language learning. In this context, Thrustone's Primary Mental Abilities Test (PMA) was chosen.

The PMA is a general aptitude group test which has been widely used throughout Canada and the United States on adult and student populations. It consists of a series of timed subtests which yield a profile of scores for the following mental abilities, considered by the authors to be distinct and independent aspects of general intelligence:

- Verbal Meaning
- Number Facility
- Reasoning
- Spatial Relations

The test is of particular interest in the prediction of second language learning success for several reasons. First, it has been suggested at times that such tests as the MLAT and the PLAB are primarily measures of general intelligence. If this is the case then a factor analysis including the PMA, the MLAT and the PLAB should yield a strong general ability factor. Secondly, in neurological terms, there is little question that language skills involve primarily the left hemisphere of the brain, whereas spatial relations involve primarily the right hemisphere. It is possible that certain equally intelligent people may achieve differential success in second language learning depending upon whether their intelligence is primarily verbal or spatial.

3.2.7 Variables Obtained From Other Sources

The SDB Questionnaire Investigating Language Bureau's "Continuous Courses" - Learner Version for Anglophone students provided additional data on a large subsection of the group participating in Researches B and C testing sessions. Questionnaire results were made available for analysis with other Research B data, and provided additional information on many aspects of continuous language training.

3.2.8 Criterion Measures

It was considered beyond the practical limitations of Research B to administer measures of second language competence other than those obtainable from student files. Permission was obtained to use scores on the following measures from the Language Bureau Active Master File, the Language Bureau Test File Records, the Language Bureau Assignment Records, and the SDB learner questionnaire:

- Language Knowledge Examination (LKE)* scores and norms attained.
- Averaged teacher skill ratings (Ratings of student performance are made at the end of each six week period for reading, writing, listening, and speaking).
- Averaged Language Bureau achievement test scores in reading, writing, listening, speaking.
- Self-evaluation of improvement in second language skills while on language training (SDB questionnaire).

* An appraisal of the LKE is the object of PFL Research E report.

3.3 VARIABLES ANALYZED IN THE STUDY OF FRANCOPHONE STUDENTS ON CONTINUOUS LANGUAGE TRAINING

Every effort was made to administer to the Francophone students tests and questionnaires which were French equivalents of the tests described above for the Anglophone students. These instruments are listed below without further description. Instruments which are not equivalent to the English tests or questionnaires will be further described.

3.3.1 Personality Measures

- Cattell's 16 Personality Factor Questionnaire
- Tennessee Self-Concept Scale

3.3.2 Attitude Measures

The Gardner-Smythe Scales, (including the measure of second language class anxiety).

3.3.3 Attitudinal Variables Obtained From Other Sources

- Questionnaire on the second language in the work environment.
- Questionnaire on the second language learning environment.

3.3.4 Employee Descriptors Obtained from Language Bureau Files

3.3.5 Measures of General Ability

Because the Primary Mental Abilities Test has not been translated and standardized for use with a Francophone population, and because a similar measure does not exist in the French language, separate tests of general intelligence employing verbal and non-verbal content respectively

were employed as measures of general ability. The verbal content test was the Examen Otis-Ottawa d'Habilité Mentale, forme A Supérieur. The non-verbal test was Cattell's Epreuve d'Intelligence Sans Apport Culturel, Echelle III, forme A.

The Otis-Ottawa is the French version of the Otis Self-Administering Test of Mental Ability. It is an easily administered group test, which is primarily a measure of verbal skills and general information. The test is timed and consists of 75 items in ascending order of difficulty. It yields a global intelligence quotient.

The French version of Cattell's Culture-Fair Test was chosen as a non-verbal measure of intelligence. It consists of four timed subtests, the content of all items being pictorial rather than verbal, and it provides a culture-fair global intelligence quotient. The test measures primarily the ability to manipulate in space, through analysis and synthesis, two-dimensional and three-dimensional geometrical figures. As such, it corresponds roughly to the spatial relations test of the PMA.

3.3.6 Criterion Measures

- Language Knowledge Examination (LKE) scores and norms attained.
- Averaged teacher skill ratings.
- Averaged Language Bureau achievement test scores.

3.4 VARIABLES ANALYZED IN THE STUDY OF FRANCOPHONE TEACHERS OF CONTINUOUS COURSES

- Personality Measures:
Cattell's 16 Personality Factor Questionnaire, Form C

- Attitude Measures:
The Gardner-Smythe scales

- Variables Obtained from Other Sources:
The SDB Questionnaire d'Enquête sur les cours continus
au Bureau des langues - version du professeur provided
descriptive data on a large subsection of the Research B
sample of Francophone teachers.

This concludes the description of variables employed by Research B. In addition to the above, the comments of candidates undergoing preliminary orientation, students on continuous language training, and teachers, were sought and encouraged, for qualitative and quantitative analysis.

CHAPTER IV

Statistical Analysis

CHAPTER IV

STATISTICAL ANALYSIS

The quantitative objectives of Research B involved the statistical description of each sample studied, a study of variables which might contribute to the prediction of success in language training for Anglophone and Francophone students respectively, and a study of potentially important relationships among pre-selected variables. It was decided a priori that in order to maintain the necessary confidentiality, all data for each subject studied would be collated, coded with a special Independent Study number and analyzed in the computer of the University of Ottawa.

Since it was intended that data collected as part of the Researches B and C testing sessions would constitute only part of the data to be analysed statistically, other data being obtained as appropriate from Language Bureau files, the Orientation Services, and the Studies Division of the SDB, a consulting firm* was subcontracted to prepare on tape a master file, systematically bringing together the data obtained from all sources. On the master file thus prepared, all information for each participating subject was recorded, and identified according to the special code. Social insurance numbers provided by the participating subjects were employed in the creation of the master file, but were not recorded on it. The completed and corrected master file became available for statistical analysis in December 1975. Such factors as missing data, redundant but differently coded information on the Language Bureau files, the fact that LKE results of candidates taking the Researches B and C tests in May and June would only be available weeks or months later in sufficient numbers, and delays in the scoring of personality and other standardized tests all combined to make the completion of the master file a time-consuming process. For this reason, given the stringent deadlines for the presentation of the final report of the Independent Study, only key statistical analyses

* Hopwood, Dunlop and Associates, Ottawa.

were performed on the available data. The authors recommend that further analyses of the coded data available on the master file for orientation candidates, students and teachers be undertaken by Treasury Board, or that the data be made available to researchers in the field of language learning.

For purposes of description, variables were divided into those representing discrete and continuous data. Discrete variables were analyzed in terms of frequency distributions, percentages, and cumulative percentages. Statistics obtained for continuous variables include means, medians, modes, standard deviations, and indices of skewness and kurtosis.

As a preliminary to the study of variables which might contribute to the prediction of success in language training, it was felt that the excessively large number of variables on the master file should be simplified through the use of factor analysis, and that factor analysis of the scales constructed by the Research C team would further help this reductionistic aim. It was also decided to replicate the factor analysis of the Gardner-Smythe attitude scales, although these had been previously factor analyzed by their authors, in order to ascertain that the major factors described by the authors would replicate on the Public Service population. In all cases, the technique of factor analysis chosen was principal components factor analysis without iterations, with eigenvalues set at 1.5, varimax rotation, and when appropriate, with the instruction to yield factor scores. This procedure is a currently used technique of factor analysis, which is in fact a direct transformation of the raw data, requiring no major a priori assumptions. The interpretation and naming of factors derived from each factor analysis was based on observation of the varimax rotated factor matrix, and study of the variables which had factor loadings greater than 0.40 with reference to each of the factors identified.

Stepwise multiple regression analysis was used in the study of variables or factors which might contribute to the prediction of success in language training. Since the number of potential predictors

in the master file was in all cases too large, it was decided to employ as predictor variables only variables which significantly loaded on the relevant factors identified from the preliminary factor analyses. In addition, since interpretable factor scores were obtained during the preliminary factor analyses, separate regression analyses were done using as predictors individual variables and factor scores respectively.

The further study of selected relationships among pre-determined variables made use of Pearson correlation matrices, and selected comparisons or pre-determined groups were made using one-factor, univariate analyses of variance.

Time constraints made it mandatory to use an available statistical package, and it was thus decided to perform all calculations using the current version of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). For further details on the statistical analyses*, the reader is referred to the SPSS Manual (1975).

As a final note on the statistical treatment of data, the problem of missing values in any individual file always poses a dilemma. It was decided, somewhat arbitrarily, that the median score would be substituted for missing values in factor analyses and regression analyses in order to prevent losing complete sets of variables on the basis of a few missing values. Pairwise deletion was used in correlation analyses.

* The analyses were executed by the University of Ottawa's Department of Computer Applications.

CHAPTER V

Results and Conclusions

CHAPTER V

RESULTS AND CONCLUSIONS*

This chapter presents and discusses the results of Research B. It is divided into two major sections.

Section A is an analysis of written comments on bilingualism policy and the language training programme by students and teachers who took part in the Research B and C testing sessions.

Section B presents the results and conclusions which are based primarily on quantitative analysis of data. Separate sub-sections discuss the criterion variables and the results and conclusions based on the study of each sample listed in Chapter II of this report.

*

The taped computer data and other documents on which these conclusions are based are stored at the University of Ottawa. Contact Dr. Edwards, Faculty of Psychology, for further information.

5.1 REPORT ON COMMENTS OF LANGUAGE SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS ON BILINGUALISM AND THE LANGUAGE TRAINING PROGRAMME

During the months of May and June, 1975, students and teachers of the Language Bureau schools in Ottawa-Hull and Montreal participated in a testing session for the PFL. In all, 924 Anglophone students, 129 Francophone students and 290 Francophone teachers took part.

In addition to the tests, students and teachers were encouraged to express their opinions on the government's bilingualism policy and on the second language learning experience by submitting written comments. A prepared comment sheet was distributed, the English version of which stated: "If you have any comments to make with respect to the language training programme, bilingualism policy and implementation, or this research, we would appreciate your writing them here. You may be assured that they will be carefully considered by the research team." 474 students, approximately half of both the Anglophone and the Francophone samples, as well as 121 or approximately 42% of the Francophone teachers, submitted comments.

These comments were read and analyzed in an attempt to bring to light the issues and problems which concern civil servants on language training and their teachers.

The analysis for each group subdivides comments into two broad areas - Bilingualism, and the Language Training Programme. Each of these topics is further divided into subsections. 87% of the Francophone student comments had to do with the Language Training Programme and only 13% with Bilingualism, whereas in the Anglophone sample, 66% of the comments were on the Language Training Programme and 34% on Bilingualism. Francophone teachers were again more concerned with the training programme, 75% of their comments being on this topic, while 25% of the comments had to do with Bilingualism.

Comments from the Francophone student sample were somewhat more favourable overall than those of Anglophone students, with 35% of Francophone comments either positive or mixed, whereas in the Anglophone student sample 80% of the comments were negative. Francophone teachers were also quite negative, with over 80% of their comments in this category.

This section presents a summary of the ideas inherent in the comments, discussing each of the three groups in turn.

5.1.1 Comments of Anglophone Students

5.1.1.1 Bilingualism

The government bilingualism policy and its implementation was one of the key issues which concerned Anglophone students.

Generally speaking, students seemed to be in favour of bilingualism in the public service; however, many felt that the implementation of this policy leaves much to be desired.

It appeared to be a near unanimous opinion that an excessive amount of money is being spent in order to bilingualize the public service, and that the money could be better spent in aiding French language education in primary and secondary schools. In brief, the feasibility of training monolingual adults to become bilingual was seriously questioned.

A large percentage of students also felt that some measures must be taken to ensure the use of French in the work environment after language training. They stated that in many cases, they would not be using French in the work milieu, and consequently would lose what French they had acquired as a result of language training. Positive suggestions

as to how to ensure the use of French on the job included such possibilities as the organization of bilingual work units, and the introduction of French vocabulary and expressions specific to a department or ministry.

A number of students also considered the number of positions identified as bilingual to be excessive, with the result that many people participating in French language training feel obligated to learn a second language on non-functional grounds merely as a requirement for career advancement. The devastating effect of this situation on student motivation was also discussed.

The following table summarizes the comments of Anglophone students on continuous language training.

TABLE I

Summary of Anglophone
Student Comments Concerning Bilingualism

COMMENT	Number of Comments on Issue	Percentage of Anglo- phone Student Com- ments on Bilingualism
Federal funds should be spent on language programmes in primary and secondary schools	66	22
There is little transfer of French language training to the work milieu	55	19
Identification of bilingual positions is overzealous, indiscriminate and unrealistic. It is essentially a "numbers game"	40	13
The cost of bilingualism is excessive	27	10
Insufficient information is available on which to base the identification of bilingual positions. In reality positions have been declared bilingual where the work milieu is English	20	6
"Functional bilingualism" that is, the concept of <u>levels</u> of bilingualism, is political and unrealistic ---one is or is not bilingual	18	6
Priority for promotion should be personal abilities and not one's ability to speak or learn a second language	13	5
People are being forced to learn French in order to keep their jobs	12	4
Bilingualism is a strictly political issue	12	4
It is a fallacy to force all supervisory personnel to become bilingual	8	3
The validity of forcing persons near retirement to become bilingual is questionable	8	3

Table I (cont'd)

COMMENT	Number of Comments on Issue	Percentage of Anglophone Student Comments on Bi- lingualism
Promotion should not be denied because of one's inability to learn a second language	7	2
Bilingual position identification should be according to the needs of the individual position, not by job category	5	2
Length and level of French language training should comply with the amount of French needed on the job	4	1
Organization of bilingual units to ensure the use of French on the job or on the job training in Quebec is needed	2	1
Total	297	100

5.1.1.2 Language Training Programme

Anglophone student comments on various aspects of the language training programme raised a variety of issues, which has been classified into the following major categories:

Orientation

General policy and Administration of Language Schools

Methodology

Testing and Evaluation

Language School Personnel

Psychological Reactions to Language Training

Orientation*

Comments on the testing and counselling procedures of the Orientation Division comprised 9% of all comments on the language training programme and included remarks on both their function and their effect on students. Those who chose to comment on the psychological effects of the Orientation process felt it to be a most negative experience, "anxiety provoking; discouraging and demoralizing."

As to the functions of the Orientation Services, it was suggested that perhaps changes could be made to improve its helpfulness to students. These would include making available to the students sufficient information concerning their language objectives and methods and procedures used in language training, by advising the students earlier as to the date of the commencement of language training, and by more follow-up with students on training. It was therefore suggested that the Orientation Services expand its role, that is, that it not only function as a placement service but that it inform and prepare students more thoroughly for language training.

*

For greater detail on the Orientation process, see Research E.

Other questions with implications for the Orientation Services such as appropriate bases for classroom groupings and the need for more strict selection of students, are discussed below.

TABLE II

Summary of Anglophone
Student Comments Concerning the Orientation Process

COMMENTS	Number of Comments on Issue	Percentage of Anglophone Student Comments on the Orientation Process
Pre-course orientation interviews cause anxieties and are discouraging and demoralizing. In short, they do not provide positive motivation for language learning	22	43
More information should be made available to students about levels to be attained and methods used for language training	16	31
There is need for short course on English grammar before beginning French language training	5	10
More follow-up is needed after language training, perhaps in the form of interviews	5	10
Earlier notification is needed of the commencement date of language training	3	6
TOTAL	36	100

1
65
1

a) General Policy and Administration of Language Schools

General policy and administration of the language schools was commented upon in terms of class composition, administration responsiveness to student needs, facilities and classroom materials, and course design.

With respect to class composition, many students felt that changes were necessary in the rationale determining both the number and type of students within each class. Several suggestions were made as to how to achieve more homogeneity within groups - whether grouping by norm expectation, previous exposure to French or personality and motivation. In all instances it was felt that class numbers should not exceed 5 to 6 students. As well, the need for special remedial classes was expressed, in order to deal with specific learning difficulties.

One difficulty cited by a number of students was the general lack of communication between administration and students, which they felt could be alleviated if a more responsive attitude were adopted on the part of the administration. Specific problem areas included the need for information in English for new students, and more consideration for the general well-being of the individual student. Also mentioned was the need for some provision for vacation while on language training.

Students also expressed a need for improvement in classroom conditions - more comfortable furnishings and air conditioning. Audio-visual materials were not thought to be put to good use. Especially common was the complaint that classroom tapes were of inferior quality. Furthermore, suggestions for better and more frequent use of library facilities and television facilities were made.

Finally, some students saw the need for the introduction of alternative course organization in order to better suit the needs of different students. Although somewhat varied in their suggestions, most tended to favour a more immersion-like programme, whether it be total or partial immersion. Suggestions were made that the length of the course should vary to comply with the norm required and/or one's prior exposure to French.

TABLE III

Summary of Anglophone Student Comments
Concerning Administration of Language Schools

COMMENT	Number of Comments on Issue	Percentage of Anglo- phone Student Comments on Administration of Language Schools
More controlled matching of students comprising classes is necessary. Such persons could be matched as to:	41	7
-prior exposure to French students within the group	(18)	7
-personality, age and motivation	(14)	6
-norms required by students within the group	(9)	4
Tapes have poor sound reproduction and are difficult to understand	36	15
Classes should be no larger than 5 - 6 persons	28	12
The stipulated length of one year is too short, and causes anxiety; also pace is too fast	14	6
Availability of alternative pedagogical methods is suggested	14	6
A more total immersion - placement in homes or schools located in a French milieu	12	5
Remedial classes should be available for special difficulties	9	4
Provision is needed for possible vacation while on language training	9	4
Improvement of classroom conditions and physical location of schools is needed	7	3
Occasional breaks from classes are needed to counteract fatigue and saturation effect	6	2
A more cultural orientation in the teaching of French is desirable	4	2
Course content (Dialogue Canada films) is sexist	3	1

TABLE III (cont'd)

COMMENT	Number of Comments on Issue	Percentage of Anglo- phone Student Com- ments on Administra- tion of Language Schools
More consideration is needed of the student's personal needs and problems - guidance <u>re</u> home problems etc.	3	1
More information should be available in <u>English</u> for new students coming into the language schools	2	1
More information should be available in the schools in order to maintain bet- ter contact with one's office	1	1
The course length reflect prior exposure to French or norm to be achieved	1	2
		1 69 1

b) Methodology

Comments on course methodology comprise 16% of comments on the language training programme. Those comments were varied and often somewhat contradicted each other. However, in spite of their diversity, all seemed to express a concern that the particular methodology to which the students were exposed did not suit their particular needs, and that on the whole and perhaps as a consequence, classes suffered from a lack of variety and flexibility in their activities. Several suggestions were presented in order to vary the activity of classes, including more individual attention, more home assignments and better use of audio-visual material.

TABLE IV

Summary of Anglophone Student Comments
Concerning Course Methodology

COMMENT	Number of Comments on Issue	Percentage of Anglo- phone Student Comments on Methodology
More variety is needed in classroom activities - classes are too structured	15	19
Content should contain more laboratory work. The laboratory should be a "work room", not simply a "test room"	13	16
Content should take a more conversational approach	10	13
Content should contain more grammatical explanation, a more "traditional approach"	10	13
More individual attention is needed as groups tend to function mechanically	8	10
Course content does not suit student needs, more emphasis should be given to the skill which the particular student needs	7	9
Content contains too much memorization and simple repetition	6	8
Content should include more written work	5	6
Better use should be made of audio-visual material and such material should be available for home use	3	4
More homework is necessary with an improvement in both the quality and quantity of homework assignments	2	2
Total	79	100

c) Testing and Evaluation

Of all the comments on the language training programme 11% concerned the topic of testing and evaluation. Such comments had to do with both on-course evaluation (achievement tests and teacher reports) and the LKE (Language Knowledge Examination). In each case dissatisfaction was expressed as to both the method of testing and the results.

As concerns on-course testing, it was felt that laboratory testing was unnatural and therefore an unsatisfactory means of evaluation. The testing criterion tended to be speed rather than real communication ability. Some students differentiated between the definition of "bilingual" (communication in both languages) and "officially bilingual" (success in passing the LKE). On-course evaluation also included teacher reports, which in general were thought to be vague and lacking in concrete suggestions for improvement.

Comments on the LKE indicated that some students felt they lacked sufficient information as to both its format and results. Students suggested that perhaps the LKE should be different for different norms, that repetitions should be allowed, and that its results should be reviewed with the student. It was suggested that such improvements might be brought about if the LKE was the responsibility of the language school.

TABLE V

Summary of Anglophone Student Comments
Concerning Testing and Evaluation

COMMENT	Number of Comments on Issue	Percentage of Anglophone Student Comments on Testing and Evalua- tion
Tests do not really tap one's ability to communicate, but rather to speak and comprehend rapidly. The speed required is unrealistic compared to real speaking situations	18	35
Laboratory testing is unnatural to language learning and causes undue anxiety	13	25
The purpose of the language training programme seems to be preparation to pass tests, not to become bilingual. In fact, the term "officially bilingual" means "passed tests".	11	21
Marks should be given for students participation in class	5	10
Repetitions of the LKE should be allowed	2	4
The LKE should be the responsibility of the language school and its results should be reviewed with the student	2	4
Total	51	100

d) Language School Personnel

Generally speaking there seemed to exist a reasonable degree of satisfaction with the personnel at the language schools. Nonetheless, comments were made on both teachers and supervisory personnel, at least two-thirds of them concerning to the teachers. Students felt a need for the teachers at the beginning levels to be bilingual, saying that many difficulties could be resolved and frustration avoided if, when necessary, the teacher could speak English. Quality among the teachers was seen to vary considerably, some being masterful at their profession, while others needed more expertise both in methodology and rapport with students. Teacher-student rapport, it was thought, could be improved if teachers would spend more time outside class with their students.

The main difficulty concerning supervisory personnel seemed to be one of communications breakdown between student and supervisor. Students felt that their needs and desires were not being given sufficient attention. Furthermore, they were often unable to express their views or problems because most senior teachers were unable to speak English. The lack of bilingualism at this level was considered to be a real stumbling block to communication.

TABLE VI

Summary of Anglophone Student Comments
Concerning Language School Personnel

COMMENTS	Number of Comments on Issue	Percentage of Anglophone Student Comments on Personnel
As well as having a sufficient knowledge of their own language, teachers need to be bilingual in order to clear up difficulties in English	15	23
Administrators do not listen to students and have a negative attitude to student progress and problems	10	16
There is a great variability in the quality of teachers	9	14
Teachers are changed too frequently	9	14
To be useful to the students, the <u>conseillers pédagogiques</u> (senior teachers) should speak English	5	7
Teachers need more expertise and flexibility regarding use of materials, methods and evaluation of students, and handling of student problems	4	6
The attitude of some teachers seems to be that of being "turned off"	3	5
Teachers should spend more time outside class with students, and attempt to impart some French-Canadian culture	3	5
Political views on separatism should be kept out of the classroom	3	5
The <u>counseillers pédagogiques</u> should take a more active role in observing teachers	3	5
Total	64	100

e) Psychological Reactions to Language Training

It is interesting to note what students expressed concerning the language learning process and their psychological reactions. Although a small percentage, (9%), chose to make comments on their psychological reaction to language training, the comments expressed generally negative feeling resulting from the feeling that learning was being forced upon the students, in their view. Another important point was that feelings of anxiety resulted from fears of career consequences if students did not achieve their norms. Some students appeared to suffer feelings of boredom and frustration due to the forced passivity of language training.

TABLE VII

Summary of Anglophone Student Comments
Concerning Psychological Reactions to Language Training

COMMENT	Number of Comments on Issue	Percentage of Anglophone Student Comments on Psychological Reac- tions to Language Training
Being forced to learn a language causes negative feelings	17	32
Feelings of pressure result from the knowledge that one's "future is on the line" and a consequent fear of future	14	26
Feelings of inferiority, frustration and humiliation are common here	10	19
Feelings of boredom, non-creativity and a general lack of interest often result from the forced passivity after the dynamism of the job milieu	9	17
One has feelings of being lost in a big machine	2	4
Language training is "a holiday", not really working	1	2
Total	53	100

5.1.2 Commentaries by Francophone students on language training

5.1.2.1 Bilingualism

Neither the policy nor the implementation of bilingualism sparked much commentary. Less than 20% of the total sampling contained comments on bilingualism; in Montreal the percentage was even lower (16%). If one compares these statistics to figures for the English side, one notes a definite difference in the number of commentaries.

Commentaries on the implementation of bilingualism are divided into three categories: division of funds; standards; and use of the second language.

a) Division of funds

This category refers to the Ottawa language school where, it was believed, there existed a degree of budgetary inequity between the funds allotted to the Francophone and Anglophone sections.

b) Norms

This question brought forth some comments on the deadline and the determined levels. There was disagreement with the predetermined period of one year in which to learn the language, where the individual was prevented from advancing at his own speed and according to his abilities.

c) Second language use

Very few comments revolved around this question but questions were nevertheless asked on the use of English in positions identified as bilingual, and also on the existence of a degree of injustice between the status accorded French and English at work. According to one student:

"The Francophones seem far more interested in speaking and learning the second language. As a rule, Anglophones make little effort. I don't put much stock in this kind of bilingualism."

Some felt as well that knowing English was of vital importance in getting ahead.

In spite of the seriousness of these questions, it must be kept in mind that few people offered any comments.

TABLE VIII
Summary of Francophone
Students' Comments on Bilingualism

Comments	Number of Comments on the Subject	Percentage of Francophone Student's Comments on Bilingualism
Norms should be re-examined - norm 4 is totally insufficient	3	33
There are some budgetary inequi- ties between the Anglophone and Francophone side in the Ottawa language school.	2	22
The one-year maximum line limit causes worry	1	11
Bilingual positions, where English is used, are rare	1	11
There is little fairness towards English and French at work	1	11
Promotion is easy if one can speak English	1	11
TOTAL	9	100

5.1.2.2 The language training programme

a) Administration of the language schools

Herein are found the greatest number of comments on the Language Training Programme; 62%.

Generally speaking, few comments touched on student placement, but those which did complained that groups were too big and not homogenous enough, as far as the aptitudes and knowledge of the students making up the group are concerned.

The greatest source of discontent among students, especially at Montreal, was the physical layout of the school (Ecole Jeanne Mance). According to one student, this school was "unhygienic and poorly maintained". This affected the students' morale and did not encourage the learning process. Both Montreal and Ottawa students criticized the location of the schools and the distance they had to travel.

As far as the organization of the courses is concerned, many students suggested an immersion course in an Anglophone milieu. In their opinion, this would force them to make worthwhile use of what they were learning; learning would then take place much faster. In order to improve classroom teaching, greater contact between Anglophones and Francophones in practicing the second language should be encouraged.

b) Methodology

In spite of the fact that 20% of the comments were observed, few of them were directed at the methodology. People seemed for the most part happy with the audio-visual method, but they would have preferred to see more variety and oral conversation in classroom activities. It was felt that more excursions would help to lend variety to these activities and students would greatly thereby benefit.

c) The teachers

Only 71% of the students saw fit to comment on the teaching staff. The paucity of comments suggests that most of the students are satisfied with their teachers and with the method they used. On the negative side, a few students saw the frequency of teacher changes as a psychological and pedagogical barrier to their learning.

d) Testing and evaluating students

Testing and evaluation of students to place on two levels: testing during the course; and the final evaluation, the Language Knowledge Examination (LKE).

A few students believed that the purpose of testing was valueless. Test results did not provide an accurate measure of the knowledge of the second language; the results showed only the ability to pass the tests. In other words, the tests had no relevance to levels of bilingualism nor to the content of the methodology. Francophones' commentaries on the LKE were less vehement and fewer in number than those of the Anglophones on this score.

e) Students' Attitude and Motivation

The lack of comments in this category among Francophones (3%) is perhaps explicable by the greater number of favourable comments. In view of comments like "an excellent course", "an interesting course", it is unlikely that learning a second language would have psychological effects as demoralizing among Francophones as among Anglophones. Moreover, if one were to offer possible reasons for the slight number of comments on bilingualism, one might wonder if regular contacts or acceptance of the second language have any influence here.

5.1.3 Comments by Francophones teachers (Ottawa-Hull-Montreal)

Francophones teachers' comments on bilingualism and the language training programme were for the most part quite unfavourable. They seemed to express frustration with the present situation and a degree of cynicism towards any possibility of changing it.

The majority of teachers chose to comment on the language training programme (75%), but bilingualism, especially its implantation, brought forth 25% of their comments.

5.1.3.1 Bilingualism

a) Policy-philosophy

If the Language Bureau is looked on as the vehicle for arriving at bilingualism, the end rather than the means must be reexamined. Such are the feelings of those who chose to comment on this section (8%). Being bilingual is a fine idea, but it is chimerical to teach in order to produce bilingual people. At the present time, in view of bilingualism's numerous political and practical problems all the Language Bureau is doing is to turn out "pseudo-bilingual people".

b) Implementation

Bilingualism viewed as allowing each linguistic group to express itself in its own language is a worthy thing; but pseudo-bilingualism is a purely political gesture. Teaching of the second language is impossible if there is no intrinsic motivation, and Anglophones have none. "Instead of wasting so much energy on the Anglophones, why not devote all efforts to Francophones who are vitally concerned with preserving their language and their culture"? At present, exterior motivation, promotional possibilities, the almighty dollar, etc., turn out pseudo-bilingual people who look good statistically but who do nothing to promote true bilingualism.

On the practical level, there are many problems which affect the implementation of bilingualism. In actual fact graduates of the language school have precious little opportunity to use their new knowledge once they are back at work. Many positions identified as bilingual do not require the use of French and the student quickly forgets what he has learned at school. Some directors, moreover, in some departments view the process of language learning as a purely administrative formality and do nothing to insist on the use of French in their office. In addition, when many Francophones use only English at work, how long will it take for the student to lose his new linguistic knowledge?

5.1.3.2 The Language Training Programme

Comments on the language training programme are divided into six sections:

Selection and student placement (orientation)

Policy and administration of language schools

Methodology

Testing and evaluation

The Personnel of the Language Bureau

The attitude and motivation of the teachers.

In the opinion of teachers, the language training programme as it now stands could be improved in each of the six categories mentioned above. Very few teachers made favourable comments on the way things were run in the language schools; almost all were frustrated and even depressed by the antipedagogical outlook seen in administrative or policy decisions. No importance is granted to the needs of the student or the teacher; efficiency and convenience seemed to be the sole priorities in decision making.

a) Selection and placement of students

Of all the commentaries on the language training programme, only 11% touched on this topic.

In general, it was felt that students coming to language school should be more carefully selected. At present there seem to be no criteria carefully observed on the choice of candidates for language training, and on the placing students in homogenous groups. In each case, there should be some homogeneity and a degree of motivation and aptitude.

Teachers believed in being realistic; some adults did not possess the aptitude necessary for learning a second language, and such people should not be accepted into courses. This represented a waste of money and energy. Those who showed no motivation should, moreover, be compelled to withdraw from courses.

Some teachers favoured giving a psychological test with the purpose of putting students into groups based on motivation, interests, and their skill in learning a language.

No account is taken of age at language schools. Teachers deplored the fact that people of 50 years of age or older were required to learn another language. In many cases, they were unable to, and even if they succeeded they were too close to retirement to make it profitable.

b) Policy and Administration of language schools.

The policy and administration of language schools are divided into three parts: administrative responsibility towards students' and teachers' needs, furniture and equipment, and courses.

TABLE IX

Summary of Francophone
Students' Comments on
The Language Training Programm

Comments	Number of Comments on the Subject	Percentage of Francophone Students' Comments on Language Training Programme
At the Jeanne-Mance street school (Montreal). The noise is unbearable and the atmosphere is depressing.	1	1.5
An immersion course in an Anglophone milieu would be better than the courses given in the language schools.	11	18
The location of the schools makes long, boring, and tiring journeys necessary. In Ottawa, a location in Hull could have been selected.	6	10
More contact between Anglo- phones and Francophones outside the classroom is necessary to practise English.	3	5
More conversation and variety to stimulate conversation would be better.	3	5
More excursions to avoid boredom in the classroom.	3	5
The audio-visual method is good but the material is out of date.	3	5
The language courses do not try to make students bilingual but rather try to make sure they pass the test.	3	5
There should be courses during the summer.	2	3

TABLE IX (Cont'd)

Summary of Francophone
Students' Comments on
The Language Training Program

Comments	Number of Comments on the Subject	Percentage of Francophone Students' Comments on Language Training Programme
Seven hours of class is too long and teaching is too fast.	2	3
Teachers change too often.	2	3
Students are often poorly grouped as far as aptitudes and linguistic knowledge is concerned.	1	1.5
Groups of eight or more are too big.	1	1.5
People from outside Montreal should either stay together or in a totally Anglophone place.	1	1.5
One year to learn a language is not enough.	1	1.5
More written work is necessary.	1	2
Teachers need more training.	1	2
Some teachers are badly prepared for their courses.	1	2
Giving the same test at all levels is unfair.	1	1.5
The LKE is too simplistic.	1	1.5
Students who don't want to take courses shouldn't have to.	1	1.5
Sending "old people" on language training is of dubious value.	1	1.5

c) Administrative Responsibility towards students' and teachers' needs.

This section contained 4% of all the comments on the language training programme. In general, much more importance was put on the administrative rather than the pedagogical aspect. Administration interfered too much in pedagogical matters, to the point where many decisions made in the Language Bureau were anti-pedagogical. Pedagogy was the hand-maiden of administration rather than the contrary; all too often, the consequence was loss of essential contact between teacher and student.

It was felt that the teaching period should be reformulated, in order to allow a rest period at regular intervals (e.g. every three months). Such a plan exists in all academic institutions and is necessary in order to avoid intellectual saturation. It goes against the best interests of pedagogy to make students attend courses for twelve months non-stop.

The same comments were made in regard to daily courses. Six hours of course is too much and is hardly propitious to learning. It would be better to have four hours of courses and 2 hours of activity.

d) Furniture and Equipment

Of all the comments on the language training programme, 7% felt it was necessary to improve services, work instruments, and space in the language schools.

It was felt that each school needed a psychological service to meet any difficulty the students might have.

Moreover, schools should be provided with supplementary books and newspapers, and teachers should have access to teaching material relevant to their course. A number of rooms were judged inadequate, too small, and stuffy. There were no rooms where teachers could meet their

students for a coffee or where tapes and remedial exercises could be prepared.

e) Courses

A significant percentage (18%) choose to comment on the course structure given at the language schools. A "reformulation" of courses was necessary to meet students needs and the requirements of modern pedagogy.

Courses did not take into account the individual's personality; they were more geared to groups of people, and individuals who had difficulty adapting to this method felt "traumatized". The lack of contact with the individual was another result of the size of the teaching centres and the suggestion was made that these be smaller.

Teachers also levelled criticism at the continuous courses. It was tiring and stressing to insist that an adult study a language for one year, and in the long run this affected his motivation. For this reason, cyclical courses would be preferable.

If there were changes to be made, the great majority of the teachers favoured immersion courses in order to wear a bilingual label: one must think in French and really live in French. Such was not the case in the classroom.

As far as daily course activities are concerned, several changes were suggested: less emphasis on the LKE, more teaching of culture and civilization; the laboratory should become an effective work instrument; and students generally speaking should be encouraged to do more work on their own.

f) Methodology

Comments on methodology (9%) showed that teachers wish to have greater freedom and flexibility in their teaching. A method per se has

no value; as professionals, teachers should have the right to decide what methods they wish to use and how they wish to apply them.

g) Dialogue Canada

Dialogue Canada, it was felt, had certain faults. Overall, the first level was considered better formulated than the second, but both parts contained pictures and illustrations which were badly made and hard to relate to the texts. The less tightly structured second level offered another barrier to students.

Even though the importance of the spoken language in the classroom is not underestimated, teachers felt that reading, grammar and writing should be given more prominence.

h) Testing and evaluation

The greatest number of comments in this section (12%) dealt with the LKE. Teachers were frankly opposed to all aspects of the LKE: purpose, procedure, and results.

If the LKE purports to measure the candidate's level of bilingualism, it does not manage to do so. The LKE measures only grammatical correction, not the student's facility of communication. The "speaking" part of the LKE should take the form of an interview which allows effective evaluation of the speaking ability if it is to be truly worthwhile.

There is a lack of communication between the testing section and the teachers, with the result that the LKE contains material which is not part of the pedagogy of the language schools (e.g. translation).

The most unfortunate aspect is the preponderant influence the LKE has over the teachers' methodology and the students' attitude. Students are concerned with passing the test (LKE) not with learning the

language, for a successful result is essential to their being considered as bilingual. Teachers feel themselves compelled to students, with the result that true learning gives way to passing on "tips" to the students.

Teachers believed that their progress tests constituted a more valuable yardstick for bilingualism; these tests are, moreover, much tougher. It is utterly ridiculous for a student to try the LKE four or five times, when he fully well knows that there is little difference among them. As a diagnostic yardstick, the LKE must be modified.

i) Language Bureau Personnel

The largest number of comments (31%) fell into this section. Comments touched on three aspects of Language Bureau personnel: teachers, senior teachers, and the work environment.

A goodly number (18%) of comments concerned teacher training. This training was viewed as inadequate. Many teachers did not possess the psychological and pedagogical knowledge necessary for teaching a second language, especially to adults. The teachers' training session was too short. Hiring of teachers left much to be desired, for the latter had neither the desired experience nor the interest.

Steps set out for further training were as important as initial training. Teachers felt that they should be given time for research and further development. There is at present no programme for development within the Language Bureau.

Teachers recognized the need to be bilingual. Some felt indeed that bilingualism was not sufficient, that they should be bicultural as well. Bilingualism was necessary for understanding students' linguistic difficulties, but biculturalism was equally important in order to understand the psychological and sociological make-up of the student himself/herself. For these reasons, the position of teacher of French should be declared unilingual.

The aspect of professionalism sparked a few comments from teachers. They felt that their profession as second language teachers was held in low esteem at the Language Bureau, and as a result those with a determined outlook did not remain there long. The teacher was merely a siphon subject to the whims of the departments and such a situation caused too high a turnover of teachers and a consequent absence of professionalism.

Comments on the role of senior teachers were few in number (9%) but pointed to the need to revitalize their role. The view was expressed that their role was poorly "understood", and that at the present time it seems to be administrative and not pedagogical. Like teachers' positions, senior teachers' positions should be designated bilingual if they were truly to serve the students.

Teachers commenting on the work environment (7%) stressed the fundamentally different character of the Language Bureau in comparison with the other offices of the Public Service. The teacher was not like other public servants; his daily contact with students called for an on-going adaptation to fluctuating situations, and freedom to make appropriate decisions.

Teachers' participation was thus seen as essential in administrative decision making; such is not at present the case in the Language Bureau. Minimal significance was attached to the teachers' role in administrative and pedagogical decisions; this led to depersonalization and absence of motivation among the teachers.

j) Attitude and motivation of teachers

8% of the comments in this section discussed the dilemma of the language schools: how was it that the teaching was adequate if not excellent, yet the results (the students' achievements were so poor). Teachers could not understand how after a full year students knew so little and were so ill-suited to communicating in French. They did not feel that the teaching was at fault.

The failure was accordingly traced to the motivation among students. The objective of communicating took a back seat; factors not relating to linguistics (promotion, money) were accorded priority.

TABLE X
Statistics on the Comments
of Francophone Teachers on Bilingualism

Topic	Number of Comments	Percentage of Comments on Bilingualism	Percentage of all Comments
Bilingualism policy	17	31	8
Implementation of Bilingualism	38	69	17
TOTAL	55	100	25

TABLE XI

Statistics on Francophone Teachers'
Comments on the Language Training Programme

Topic	Number of Comments	Percentage of Comments on Language Training Programme	Percentage of all Comments
Selection and placing students	18	11	8
Policy and administration of language schools	48	29	23
(Administrative responsibility towards the students' and teachers' needs)	(6)	(4)	(3)
(Furniture and Equipment)	(12)	(7)	(6)
(Courses)	(30)	(18)	(14)
Methodology	14	9	6
Testing and evaluation	19	12	9
(Testing during the course)	(3)	(2)	(1)
(LKE)	(16)	(10)	(8)
Language Bureau personnel	51	31	23
(Teachers)	(30)	(18)	(14)
(Senior Teachers)	(9)	(6)	(4)
(Work environment)	(12)	(7)	(5)
Attitude and motivation of teachers	13	8	6
TOTALS	163	100	75

5.2 RESULTS AND CONCLUSIONS BASED ON QUANTITATIVE ANALYSIS OF DATA

This section presents and discusses the results of Research B which were based on quantitative analysis of data. The results presented here include descriptive and predictive statistics which resulted from the study of Anglophone candidates undergoing preliminary orientation, Anglophone and Francophone students on continuous language training, and Francophone teachers of continuous courses.

5.2.1 Descriptive Comparison of Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation to Languages Training and Anglophone Students on Continuous Language Training

An examination of the discrete and continuous data for Anglophone students on continuous language training reveals mostly similarities (Tables XII-XXIII). The two groups are generally comparable with reference to language aptitudes course on the MLAT and PLAB, placement level, personality characteristics, and such discrete variables as age, sex, and salary ranges. In fact, the only noteworthy differences between the two groups are to be found with reference to language ability groupings and attitude scores. These are discussed in the paragraphs which follow. The overall interpretation of the data is that the Anglophone candidates undergoing preliminary orientation and the Anglophone candidates on continuous language training may be regarded as comparable samples of the same population.

This leads the authors to the tentative conclusion that the Orientation Services performs more a predictive, diagnostic, and counselling function than a screening function in the sense of precluding candidates with poor prognosis from entering language training. It leads to the further conclusion that factors which account for candidates leaving language training before completion are other than those on which the above comparisons are based.

In terms of general ability, the Anglophone students on continuous language training represent a superior group. This is evidenced by their scores on the PMA intelligence test, on which the average scores of the group are far above the average for the Canadian or American population (Table XXIII), and by their high scores on the intelligence factor of the 16PF (concrete versus abstract thinking). Furthermore, the highest average subtest score on the PMA is the verbal score. Considered together, these findings are indicative of a group which, though diversified with reference to such factors as occupation, age, etc, is quite select in terms of ability. From this viewpoint, to the extent that general ability is related to success in language training, the prognosis for success should be high.

In terms of second language aptitude as evidenced by the MLAT the Anglophone orientation candidates and the Anglophone students on continuous language training are generally comparable, but their average scores are substantially lower than might be predicted from their general ability level. The average scores of these candidates and students correspond to at best the fiftieth centile of the college student sample on whom the MLAT has been standardized. Among the reasons for the unexpectedly low language aptitude scores in relation to the higher general intelligence scores may be the fact that the orientation and student groups studied here represent samples of an adult population which has been away from the learning environment for some years, and which in addition includes many subjects who might be considered above the optimal age range for second language acquisition.

It is noteworthy that, in terms of absolute numbers, the on-course student sample contains a greater percentage of subjects in the "poor" ability grouping (Table XIX), than the orientation sample, (Table XVIII) and a lesser percentage in the "good" ability grouping, something which is contrary to what would normally be expected if the Orientation Division exerted a screening function prior to course entry, and if the language schools requested withdrawal from language courses primarily

for candidates unable to cope with language training on the basis of ability and related factors. In fact, failure to perform a screening function would normally be expected to yield non-significant differences in ability between the two groups. The difference noted here may be attributable to the fact that high ability subjects on the average require less time to achieve criterion language scores.

Considering the aptitude scores and also the second factor of the 16 PF, which shows the group to be rather inclined towards abstract as opposed to concrete thinking, one might hypothesize that such a group would tend to become easily bored and frustrated during language training unless the rationale for language training is clear and agreed upon, the group atmosphere stimulating and congenial, the teaching methodology well suited to the individual learner, and teacher competence high. Among the concrete steps which could be taken, in this context, to minimize frustration and boredom are: homogeneous grouping of students according to language aptitude and general interests; smaller class sizes; and, designating as bilingual only positions in which there is clearly a need to use both official languages of Canada to a significant degree.

The following comments from Anglophone students are representative of many comments received in line with the above suggestions:

The identification of posts as bilingual should be based on actual need for services in the second language.

I would like to see designated bilingual positions re-examined to find out if there is a definite need for a knowledge of French or if, in fact, the positions require only minimal use of French.

Although perhaps a difficult thing to undertake, a little more consideration should be given to personalities when setting up classes and assigning teachers.

Consideration of the attitude scores of the groups based on the Gardner-Smythe scales reveals, first, that the general attitudes of the two samples are relatively positive, and secondly that there is nonetheless a trend towards less positive attitudes on the part of the students on continuous language training. This trend is observed with reference to integrative motivation, instrumental motivation, attitude toward learning the second language, attitude toward French Canadians, interest in foreign languages, and French use anxiety. It should thus be noted that exposure to continuous second language training has not resulted in positive attitude change. Rather, there has been a slight change toward less positive attitudes.

In fact, many of the comments received made reference to the importance of motivation and attitudes in the context of learning a second language. Important though attitudes are in relation to learning, they appear to the authors to be even more important to the maintenance and development of the language through its use subsequent to the end of formal training.

Since increasing knowledge of, and exposure to, a second language should normally be accompanied by more positive attitudes, as demonstrated on a variety of samples in Canada, the United States and elsewhere, the authors recommend steps intended to result in positive attitude change towards the French language and culture on the part of Anglophone students undergoing continuous language training. Among these steps could be a more formalized orientation period in the language schools prior to the actual start of language training. Some students feel lost during the early phases of language training, and this may have negative, perhaps long-lasting effects on their attitudes towards the second language and culture.

An examination of the personality characteristics of orientation candidates and Anglophone students on continuous language training, based on the 16 PF, reveals the two groups to be similar to each other but to differ on a number of significant traits from the North American sample on whom this personality test has been standardized. On the average, both Anglophone student samples, when compared with the general population, are relatively abstract in their approach to problem solving, sober and nervous, shy and restrained, relatively dependent and sensitive, forthright, somewhat apprehensive and worrying, group-dependent rather than self-sufficient, and emotionally responsive (Tables XXII and XXIII). As a group they appear to be the sort of people who need a reasonable degree of structure in their environment. While some insecurity is in fact characteristic of any adult who goes back to study after a number of years away from formal education, it can and should be counteracted by progressive, carefully planned initiation to the learning environment, and adjustment of other aspects of training. This is particularly applicable when one is dealing with a group of adults whose stable personality characteristics tend toward group dependence and insecurity.

Although such characteristics as those described cannot of course be said to apply to any one individual, they do provide an average profile of a conservative and somewhat tense sample of people. Such personality characteristics should be taken into consideration in planning language courses and teaching methodology. There may also be implications in terms of selection of French language teachers, as it is possible that the more traditional and conservative of the Anglophone students, at least, may be upset by too casual an approach on the part of certain French language teachers as indicated by student comments. In fact, the comments received reflect both satisfaction with teachers and at times frustration. The following comments illustrate both points of view:

On the whole I find the professors to be well prepared, helpful and enthusiastic.

Professors are generally well educated and well trained: both important. However, personal attitudes of professors are terribly important and we find a number of professors are separatists and anti-Anglophone. Eventually the attitudes come through and become quite apparent.

In summary, the samples of Anglophone orientation candidates and Anglophone students on continuous language training evaluated as part of the PFL study are generally comparable. They are intelligent and conservative, and generally exhibit positive attitudes and predispositions to language training. There is no evidence based on these comparisons, however, that language training results in any degree of positive attitude change.

TABLE XII

Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation: Occupational Variables

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>Occupational Function</u>			
1. Senior Executive	2	1.1	1.1
2. Scientific and prof.	21	11.4	12.4
3. Admin. and Foreign Service	78	42.2	54.6
4. Technical	9	4.9	59.5
5. Admin. Support	63	34.1	93.5
6. Operational	12	6.5	100.0
<u>Employee Status</u>			
1. Designated	45	24.1	24.1
2. Conditional - Internal to PS	142	75.9	100.0

TABLE XIII
Anglophone Students on
Continuous Language Training:
Occupational Variables

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>Occupational Function</u>			
1. Senior Executive	19	2.2	2.2
2. Scientific and prof.	141	16.0	18.2
3. Admin. and Foreign Service	359	40.7	58.9
4. Technical	71	8.1	67.0
5. Admin. Support	273	31.0	98.0
6. Operational	18	2.0	100.0
<u>Employee Status (Appointee Flag)</u>			
1. Designated	258	28.0	28.0
2. Conditional - Internal to PS	659	71.6	99.6
3. Conditional - External to PS	4	.4	100.0

TABLE XIV

Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation: Personal Descriptors

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>Education</u>			
1. Elementary	3	1.7	1.7
2. Secondary	49	27.5	29.2
3. Post Secondary	43	24.2	53.4
4. University	83	46.6	100.0
<u>Number of Languages Spoken</u>			
1. One	132	69.8	69.8
2. Two	43	22.7	92.5
3. Three	14	7.4	100.0
<u>Sex</u>			
1. Male	117	65.0	65.0
2. Female	63	35.0	100.0

TABLE XV

Anglophone Students On
Continuous Language Training:
Personal Descriptors

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>Education</u>			
1. Elementary	4	.5	.5
2. Secondary	199	23.2	23.7
3. Post Secondary	195	22.8	46.4
4. University	459	53.6	100.0
<u>Number of Languages Spoken</u>			
1. One	746	80.7	80.7
2. Two	138	14.9	95.6
3. Three	40	4.3	100.0
<u>Sex</u>			
Male	564	63.4	63.4
Female	325	36.6	100.0

TABLE XVI

Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation:
Age and Salary Ranges

VARIABLE	Percentage of Sample	Cumulative Percentage
Birth Year:		
1901 - 1919	4.8	4.8
1920 - 1929	21.4	26.2
1930 - 1939	30.5	56.7
1940 - 1949	28.3	85.0
1950 - 1970	15.0	100.0
Salary Range:		
\$4,000 - \$6,999	14.2	14.2
\$7,000 - \$9,999	19.1	33.3
\$10,000 - \$12,999	11.1	44.4
\$13,000 - \$15,999	16.7	61.1
\$16,000 - \$18,999	7.4	68.5
\$19,000 - \$21,999	11.1	79.6
\$22,000 - \$24,999	9.9	89.5
\$25,000 - \$27,999	6.8	96.3
\$28,000 -	3.7	100.0

TABLE XVII

Anglophone Students on Continuous Language
Training: Age and Salary Ranges

VARIABLE	Percentage of Sample	Cumulative Percentage
1901 - 1919	5.3	5.3
1920 - 1929	20.8	26.2
1930 - 1939	25.3	51.5
1940 - 1949	34.5	85.9
1950 - 1970	14.1	100.0
Salary Range:		
\$ 0 - \$ 3,999	0.1	0.1
\$ 4,000 - \$ 6,999	12.1	12.3
\$ 7,000 - \$ 9,999	17.9	30.1
\$10,000 - \$12,999	13.8	43.9
\$13,000 - \$15,999	18.8	62.7
\$16,000 - \$18,999	8.0	70.8
\$19,000 - \$21,999	8.6	79.3
\$22,000 - \$24,999	10.0	87.3
\$25,000 - \$27,999	4.9	94.1
\$28,000 -	5.9	100.0

TABLE XVIII

Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation:
Variables Related to Language Learning

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>First Date PSC L2 Training</u>			
Pre - Sept. 1973	40	21.2	21.2
Post - Sept. 1973	149	78.8	100.0
<u>Placement Level</u>			
1. Lesson 1 (Level I)	63	44.1	44.1
2. Lesson 7 (Level I)	46	32.2	76.2
3. Lesson 17 (Level I)	21	14.7	90.9
4. Start - (Level II)	11	7.7	98.6
5. Lesson 60 - Ensemble pédagogique (Level II)	2	1.4	100.0
<u>Language Ability Grouping</u>			
A. Very Good	18	10.1	10.1
B. Good	73	41.0	51.1
C. Average	61	34.3	85.4
D. Poor	26	14.6	100.0

TABLE XIX

Anglophone Students on Continuous Language Training:
Variables Related to Language Learning

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>First Date, PSC L₂ Training</u>			
Pre - Sept. 1973	215	23.3	23.3
Post - Sept. 1973	709	76.7	100.0
<u>Placement Level</u>			
1. Lesson 1 (Level I)	474	51.9	51.9
2. Lesson 7 (Level I)	238	26.1	78.0
3. Lesson 17 (Level I)	112	12.3	90.3
4. Start - (Level II)	49	5.4	95.6
5. Lesson 60 - Ensemble pédagogique (Level II)	29	3.2	98.8
6. Start - (Level III)	11	1.2	100.0
<u>Language Ability Placement</u>			
1. Very good	101	11.1	11.1
2. Good	247	27.2	38.3
3. Average	322	35.5	73.8
4. Poor	238	26.2	100.0
<u>Teaching Method</u>			
F 3 Niveau (avancé)	11	1.2	1.2
F Dialogue Canada (Level I)	208	22.6	23.8
F Dialogue Canada (Level II)	121	13.2	37.0
F Français Courant (Level I)	20	2.2	39.1
F Français Courant (Level II)	15	1.6	40.8

Table XIX (cont'd)

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>Teaching Method (cont'd)</u>			
F Ensemble pédagogique (Level II)	425	46.2	87.0
F Dialogue Canada programmé (Level I)	4	.4	87.4
F Traditionnel (Level I)	23	2.5	89.9
F Traditionnel (Level II)	92	10.0	99.9
F V.I.F. par blocs (Level II)	1	.1	100.0
<u>Month of Entry on Language Training</u>			
On-Training more than one year	38	4.0	4.0
July 1974	38	4.0	8.0
August 1974	14	2.0	10.0
September 1974	31	3.0	13.0
October 1974	10	1.0	14.0
November 1974	109	12.0	26.0
December 1974	84	9.0	35.0
January 1975	96	11.0	46.0
February 1975	81	9.0	55.0
March 1975	110	11.0	66.0
April 1975	147	16.0	82.0
May 1975	134	15.0	97.0
June 1975	25	3.0	100.0

TABLE XX

Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation:
Major Government Departments
Represented in Sample *

DEPARTMENT	Absolute Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
National Defense (Civilian)	14	7	7
National Health and Welfare	13	7	14
National Museum of Canada	13	7	21
Statistics Canada	13	7	28
Supply and Services	12	6	34
Environment	9	5	35
Industry, Trade & Commerce	9	5	44
National Revenue (Taxation)	9	5	49
Manpower and Immigration	8	4	53
Agriculture	6	3	56
Public Archives	6	3	59
Other Departments	82	41	100

*12 most represented departments in sample.

TABLE XXI
Anglophone Students on
Continuous Language Training:
Major Government Departments
Represented in Sample *

DEPARTMENT	Absolute Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
Supply and Services	66	7	7
National Health and Welfare	64	7	14
National Defense (Civilian)	56	6	20
Statistics Canada	54	6	26
Environment	47	5	31
Industry, Trade and Commerce	43	5	36
Energy, Mines and Resources	36	4	40
Public Works	33	4	44
National Revenue (Taxation)	32	3	47
Manpower and Immigration	31	3	50
Indian Affairs and Northern Development	31	3	53
Transport (Air)	30	3	56
Other Departments	50	44	100

* 12 most represented departments
in sample.

TABLE XXII

Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation:
Personal Characteristics (Continuous Data)

VARIABLE	Average	Reference Score*
Placement Score (Auditory comprehension)	12.01	-
MLAT - Number Learning	30.46	29.7
MLAT - Phonetic Script	22.56	23.0
MLAT - Spelling Clues	16.96	16.8
MLAT - Words in Sentences	20.53	26.8
MLAT - Paired Associates	12.82	16.4
PLAB - Sound Discrimination		18.5
PLAB - Sound-Symbol Association		16.9
16 PF: Reserved - Outgoing	6.28	5.5
16 PF: Concrete Thinking - Abstract Thinking	6.56	5.5
16 PF: Easily Upset - Calm	5.79	5.5
16 PF: Conforming - Independent	5.69	5.5
16 PF: Taciturn - Happy-Go-Lucky	4.13	5.5
16 PF: Expedient - Conscientious	5.77	5.5
16 PF: Shy - Uninhibited	4.46	5.5
16 PF: Self-Reliant - Sensitive	7.24	5.5
16 PF: Trusting - Suspicious	4.83	5.5
16 PF: Practical - Imaginative	5.92	5.5
16 PF: Forthright - Shrewd	4.34	5.5
16 PF: Placid - Apprehensive	6.73	5.5
16 PF: Conservative - Free Thinking	6.28	5.5
16 PF: Group Dependent - Self Sufficient	2.38	5.5
16 PF: Casual - Compulsive	5.00	5.5
16 PF: Relaxed - Tense	6.18	5.5

Table XXII (cont'd)

VARIABLE	Average	Reference Score*
16 PF: Introversion - Extraversion	5.28	5.5
16 PF: Anxiety	5.81	5.5
16 PF: Level of Emotionality - Tough Poise	3.21	5.5
16 PF: Dependence - Independence	4.47	5.5
Gardner: Integrative Motivation	4.92	3.5
Gardner: Instrumental Motivation	4.26	3.5
Gardner: Attitude Toward Learning French	4.89	3.5
Gardner: Attitude Towards French Canadians	4.66	3.5
Gardner: Interest in Foreign Languages	4.61	3.5
Gardner: Encouragement from Family & Friends	4.14	3.5
Gardner: French Use Anxiety	4.11	3.5
Self-Concept: Identity	127.10	127.1
Self-Concept: Satisfaction	104.30	103.7
Self-Concept: Personal	64.70	64.5
Self-Concept: Social	71.40	68.1

*The reference score in each case represents the mean score of the standardization sample in relation to which the PFL sample scores are interpreted, or the neutral point of a bipolar scale.

TABLE XXIII

Anglophone Students on Continuous Language Training:
Personal Characteristics (Continuous data)

VARIABLE	Average	Reference Score*
Placement Score (Auditory comprehension)	10.38	-
MLAT - Number Learning	28.48	29.7
MLAT - Phonetic Script	21.63	23.0
MLAT - Spelling Clues	16.05	16.8
MLAT - Words in Sentences	19.45	26.8
MLAT - Paired Associates	11.78	16.4
PLAB - Sound Discrimination	20.44	18.5
PLAB - Sound-symbol Association	20.24	16.9
16 PF: Reserved - Outgoing	6.04	5.5
16 PF: Concrete Thinking - Abstract Thinking	6.33	5.5
16 PF: Easily Upset - Calm	5.34	5.5
16 PF: Conforming - Independent	5.51	5.5
16 PF: Taciturn - Happy-Go-Lucky	4.17	5.5
16 PF: Expedient - Conscientious	5.92	5.5
16 PF: Shy - Uninhibited	4.37	5.5
16 PF: Self-Reliant - Dependent	7.17	5.5
16 PF: Trusting - Suspicious	4.81	5.5
16 PF: Practical- Imaginative	5.98	5.5
16 PF: Forthright - Shrewd	4.69	5.5
16 PF: Placid - Apprehensive	6.70	5.5
16 PF: Conservative - Free Thinking	5.99	5.5
16 PF: Group-Dependent - Self-Sufficient	2.35	5.5
16 PF: Casual - Compulsive	4.93	5.5
16 PF: Relaxed - Tense	6.19	5.5

Table XXIII (cont'd)

VARIABLE	Average	Reference Score*
16 PF: Introversion - Extraversion	5.28	5.5
16 PF: Anxiety	5.93	5.5
16 PF: Level of Emotionality	3.25	5.5
16 PF: Independence - Dependence	4.37	5.5
Gardner: Integrative Motivation	4.57	3.5
Gardner: Instrumental Motivation	3.93	3.5
Gardner: Attitude Toward Learning French	4.71	3.5
Gardner: Attitude Towards French Canadians	4.42	3.5
Gardner: Interest in Foreign Languages	4.44	3.5
Gardner: Encouragement from Family & Friends	3.77	3.5
Gardner: French Use Anxiety	3.66	3.5
Gardner: French Class Anxiety	2.80	3.5
Locus of Control: Internal - External	9.34	-
PMA: Verbal	121.19	100
PMA: Numerical	117.06	100
PMA: Reasoning	114.65	100
PMA: Spatial	102.26	100
Self-Concept: Identity	125.76	127.1
Self-Concept: Satisfaction	113.29	103.7
Self-Concept: Personal	70.22	64.5
Self-Concept: Social	30.15	68.1

*The reference score in each case represents the mean score of the standardization sample in relation to which the PFL sample scores are interpreted, or the neutral point of a bipolar scale.

5.2.2 Factor Analysis of Criterion Measures Employed as Indices of Performance in Language Training

In an effort to determine how many relatively independent aspects of performance are represented in the sub-scores yielded by the LKE, achievement tests and teacher ratings, it was decided to carry out a principal components factor analysis of the criterion measures, grouping where possible the Anglophone and Francophone student data.

Tables XXIV-XXIX present the variables included in this factor analysis, the factors obtained, the factor loadings derived from the Varimax rotated factor matrix, and some intercorrelations among variables.

It should be noted that high intercorrelations among the subtests of the LKE, among the sub-scales of the average teacher ratings, and between the listening and speaking subtests of the achievement tests* suggest inability on the part of these instruments to differentiate with sufficient consistency and precision the reading, writing, speaking, and comprehension aspects of language. This is not surprising, as these functions are highly interrelated in real life. The factor analyses, in keeping with the correlations noted, yielded only two interpretable factors.

The interpretation of the two factors seems puzzling at first, in-as-much as placement scores, teacher ratings, and achievement tests load significantly on Factor one, while the subtests of the LKE are the only variables to load significantly on Factor two. The independence of these two factors is illustrated by the correlations between the variables which load on Factor one and those which load on Factor two (Table XXVII). These correlations are so low as to be for all intents and purposes nil. The lack of relationship between the LKE on the one

* Reading and writing subtest results were not used in the analyses because they were not available on the majority of students at beginning levels of language training.

hand and average teacher ratings, achievement tests, and placement scores on the other raises questions as to the equivalence of the skills measured by the two sets of variables, as to the relative validity of each set of variables in predicting post-training use of the second language, and as to the practice of deciding when a student is ready for the LKE, based on teacher ratings and achievement tests. Such questions require further investigation.

It is the authors' impression that teacher ratings are more influenced by natural observations of the student as a person using the second language, while the LKE subtests are more strictly measures of second language knowledge attained. Since post-training use of the second language may be related only in part to the level of knowledge attained but more significantly to willingness or ability to use the second language in view of perceived needs and consequences, it may well be that teacher ratings or comparable relatively natural observations of second language use should be added to the official criterion measures used in the evaluation of second language competence.

The high intercorrelations among the subtests of the LKE, and the fact that they load on the same factor, suggest the possibility that much time, effort, and money might be saved by using only part of the LKE battery. It remains true that a total battery is more reliable than its parts, but data presented here do not support the notion that the component sub-tests measure different aspects of second language knowledge.

Finally, based on the results of this factor analysis, the decision was reached by the authors to use in the subsequent regression analyses as separate criteria only the following variables: sum of LKE scores (to be treated separately as attained norms and raw scores), sum of average teacher ratings, and sum of average achievement test scores (with the exception that no achievement test scores are available for the Francophone students). The two criterion factor scores were also used as dependent variables in the regression analyses.

TABLE XXIV

List of Criterion Variables Employed in the
Factor Analysis of Criterion Scores and Ratings

VARIABLE
Average Achievement Test Scores - Listening
Average Achievement Test Scores - Speaking
Average Number of Lessons Covered Per Six Weeks
Average Teacher Skill Rating - Listening
Average Teacher Skill Rating Speaking
Average Teacher Skill Rating - Writing
LKE Listening Subtest
LKE Reading Subtest
LKE Speaking Subtest
LKE Writing Subtest
Placement Score

TABLE XXV

Factor Loadings of Criterion Variables from Varimax Rotated
Factor Matrix for the Factor Analysis of Criterion Variables on
the Combined Sample of Anglophone and Francophone Students

VARIABLE	Factor 1: On-Course Performance	Factor 2: LKE Scores
LKE Reading Subtest		0.90
LKE Writing Subtest		0.79
LKE Listening Subtest		0.86
LKE Speaking Subtest		0.82
Placement score	0.39	
Average Teacher Rating - Reading		
Average Teacher Rating - Writing	0.81	
Average Teacher Rating - Listening	0.69	
Average Teacher Rating - Speaking	0.84	
Average Number of Lessons Covered Per Six Weeks	0.87	
Average Achievement Test Scores - Listening	0.38	
Average Achievement Test Scores - Speaking	0.48	

TABLE XXVI

Factors Extracted From the Principal Components Factor
Analysis of Criterion Variables on the Combined
Sample of Anglophone and Francophone Students

FACTOR	Eigenvalue	Percentage of Variance
Factor 1: On-Course Performance	3.59	27.6
Factor 2: LKE Scores	2.55	19.6

TABLE XXVII

Correlations Between On-Course Criterion Variables
and LKE Scores, on the Combined Sample of
Anglophone and Francophone Students

On-Course Variable	LKE Reading	LKE Writing	LKE Listening	LKE Speaking
Teacher Rating - Reading	0.12	0.11	0.11	0.16
Teacher Rating - Writing	0.12	0.14	0.11	0.15
Teacher Rating - Listening	0.10	0.09	0.10	0.12
Teacher Rating - Speaking	0.11	0.09	0.12	0.15
Achievement Test - Listening	0.00	0.02	0.01	0.00
Achievement Test - Speaking	0.04	0.05	0.02	0.03

The threshold of statistical significance at $\alpha=.01$ is .254, and
at $\alpha=.05$ is .195.

TABLE XXVIII

Correlation Matrix Showing the Intercorrelations
Among Average Teacher Skill Ratings, on the
Combined Sample of Anglophone and Francophone
Students

Teacher Ratings	Reading Skills	Writing Skills	Listening Skills	Speaking Skills
Reading Skills	1.00	0.61	0.62	0.65
Writing Skills		1.00	0.47	0.52
Listening Skills			1.00	0.80
Speaking Skills				1.00

* On the Anglophone student population only, the correlations between the listening and speaking subtests of the Achievement Tests (average scores) was 0.48. The threshold of statistical significance at $\alpha = .01$ is .254, and at $\alpha = .05$ is .195.

TABLE XXIX

Correlation Matrix Showing the Intercorrelations Among
the Subtests of the LKE, on the Combined Sample of Anglophone
and Francophone Students

	LKE Reading	LKE Writing	LKE Listening	LKE Speaking
LKE Reading	1.00	0.84	0.66	0.56
LKE Writing		1.00	0.44	0.44
LKE Listening			1.00	0.80
LKE Speaking				1.00

a) Factor Analysis of Variables which may Predict French Language
Criteria for Anglophone Students on Continuous Language
Training

The study of variables which may contribute to the prediction of second language attainment on the part of students on continuous language courses was a major aim of Research B. Since the number of potential predictors available for statistical analysis far exceeded the usual number of variables included in stepwise multiple regression equations, it was decided as a preliminary step to perform a factor analysis of all potential predictor variables. The variables included in this factor analysis are listed in Table XXX.

Eleven factors were extracted, listed on Table XXI and described on Table XXXII in terms of the variables which significantly loaded on each factor after varimax rotation.

As may be seen on the above tables, Factor 1 is best described as a general aptitude factor. The PMA reasoning subtest has the strongest loading on this factor, and all other variables loading on this factor have as their common characteristic the fact that they are to some extent measures of general aptitude, regardless of their specific content. For further information about the interrelationships among the aptitude variables, the reader is referred to the correlation matrix shown on Table XXXIII. Specifically, interesting relationships may be noted by observing intercorrelations between subtests of the MLAT and subtests of the PMA. For example, in general the reasoning subtest of the PMA shows moderate correlations with the MLAT subtests, indicative of both general and specific factors being present. The variations in magnitude of the correlations between the subtests of the MLAT and each of the PMA subtests may help the interested reader to hypothesize concerning the aptitude components of the MLAT within the framework of Thurstone's conceptualizing about the nature of intelligence. Observation of the correlation matrix suggests that if factor analysis with

oblique rotations were performed specific aptitude factors would probably appear in addition to the general factor. In terms of principal components, however, there is a strong general aptitude factor evident.

Factor 2 is a general attitude factor. On this factor load variables related to the individual's attitudes and motivation towards the French language and culture, perceived encouragement from family and friends in learning the second language, attachment to the office group which the individual left in order to undertake language training and post-course language skill expectations. The candidate's general attitude and motivation to learn the second language is a common denominator.

For intercorrelations among the attitude variables, the reader is referred to Table XXXIV. It is noted that the Gardner scales, if factor analyzed separately from other variables, yield relatively independent attitude factors corresponding to the eight individual attitude scores. Thus, there are identifiable individual attitude variables as well as the general attitude factor which has been identified in this principal components factor analysis.

Factors three to five are personality factors on which major loadings are obtained from subtests of the 16 PF and of the Tennessee Self Concept scale. Factor 4 is primarily an introversion-extraversion variable, with the added characteristic that subjects who score as extraverted on this factor tend also to be tense, apprehensive, and to have a relatively low level of self-satisfaction. An introverted person may be described as self-sufficient and shy, while an extraverted person is socially outgoing and less inhibited. Factor 4 as identified in this study should be interpreted as primarily indicative of introversion - extraversion as a general personality characteristic, with the added notion that variables related to degree of nervous tension also load substantially on this factor.

Factor 3 is primarily indicative of general level of tension and anxiety which in turn relates to shyness, conformity, and reserve.

Factor 5 is primarily indicative of degree of independence as a personality trait. On this factor load variables related to self-sufficiency, conservatism, and conformity. People scoring high on this factor may be regarded as relatively aggressive, independent and self-directing as opposed to possessing a relatively passive personality.

Factor 6 is difficult to label as it is a mixture of indices which group together, including age, sex, salary range, and locus of control. It has been labeled PSC Success Indices, on the basis that in general, older, male, internally controlled individuals appear to be in the high salary ranges of the PSC.

Factor 7 is clearly a general self-concept factor.

Factor 8 groups together variables which correlate with emotional responsiveness. It relates to emotional sensitivity, and perhaps tendency to feeling emotional tension.

Factor 9, here labeled placement level, brings together variables which relate to pre-course French language skills.

Factor 10 relates to the degree of anxiety concerning the use of the French language, experienced by Anglophone students whether in general or in the context of the classroom.

On the basis that 10 interpretable factors were identified, variables loading on each factor being often relatively independent from one another, it was decided to predict criterion French language performance both through independent analyses using individual variables as predictors and using factor scores from the above mentioned 10 factors as predictors in separate analyses. These results are presented in the next section.

TABLE XXX

Items Included in the Factor Analysis of Variables
Expected to Contribute to the Prediction of Anglophone
Students' Success on Continuous Language Training

VARIABLE

Placement Score: Auditory Comprehension

MLAT: Number Learning

MLAT: Phonetic Script

MLAT: Spelling Clues

MLAT: Words in Sentences

MLAT: Paired Associates

Pimsleur: Sound Discrimination

Pimsleur: Sound-Symbol Association

16 PF: Reserved - Outgoing

16 PF: Concrete - Abstract Thinking

16 PF: Easily Upset - Calm

16 PF: Conforming - Independent

16 PF: Taciturn - Happy-Go-Lucky

16 PF: Expedient - Conscientious

16 PF: Shy - Uninhibited

16 PF: Self-Reliant - Dependent

16 PF: Trusting - Suspicious

16 PF: Practical - Imaginative

16 PF: Forthright - Shrewd

16 PF: Placid - Apprehensive

16 PF: Conservative - Free Thinking

16 PF: Group-Dependent - Self-Sufficient

16 PF: Casual - Compulsive

16 PF: Relaxed - Tense

16 PF: Anxiety Level

16 PF: Introversion - Extraversion

Table XXX (Cont'd)

VARIABLE

16 PF: Level of Emotionality
16 PF: Independence - Dependence
Gardner: Integrative Motivation
Gardner: Instrumental Motivation
Gardner: Attitude Toward Learning French
Gardner: Attitude Toward French Canadians
Gardner: Interest in Foreign Languages
Gardner: Encouragement from Family & Friends
Gardner: French Use Anxiety
Gardner: French Class Anxiety
Locus of Control: Internal - External
PMA: Verbal
PMA: Numerical
PMA: Reasoning
PMA: Spatial
Self-Concept: Identity
Self-Concept: Satisfaction
Self-Concept: Personal
Self-Concept: Social
Locus of Control: Internal-External
Occupational Level
Appointee Flag
Age
Sex
Salary Range
Estimate of High School French

Table XXX (cont'd)

VARIABLE
IFG: Attachment to the Present Office Group
IFG: Usefulness of the Second Language in the Work Setting
IFG: Management Attitudes Toward Use of the Second Language
IFG: Perceived Reaction of Colleagues of the Second Language Group to Use of the Second Language
IFG: Pre-training Needs for the Second Language Skills
IFG: Office Group Preference for Use of the First Language
IFG: Feelings of Loss Upon Leaving Present Office Group
IFG: Present Use of the Second Language Outside Work
IFG: General Satisfaction with Teachers and Teaching
IFG: Group and Class Cohesion
IFG: Adequacy of Physical Environment
IFG: Personal Need for Achievement Channeled into Second Language Study
IFG: Post-Course Second Language Skill Expectations
Rokeach: Index of Personal Values
Rokeach: Index of Social Values

TABLE XXXI

Factors Extracted from the Principal Components
Factor Analysis of Potential Predictor Variables,
for Anglophone Students on Continuous Language Training

FACTOR	Eigenvalue	Percentage of Variance
Factor 1: General Aptitude	7.68	10.0
Factor 2: General Attitude	6.44	8.4
Factor 3: Anxiety	4.54	5.9
Factor 4: Introversion - Extraversion	3.04	3.9
Factor 5: Dependence - Self-Sufficiency	2.68	3.5
Factor 6: PSC Success Indices	2.24	2.9
Factor 7: Self-Concept	2.07	2.7
Factor 8: Emotionality	1.76	2.3
Factor 9: Placement Level	1.68	2.2
Factor 10: Anxiety About Using French	1.50	2.0

TABLE XXXII

Factor Loadings of Predictor Variables (Varimax
Rotated Factor Matrix), for Anglophone Students on
Continuous Language Training

VARIABLE	Loading	Factor
MLAT: Number Learning	0.62	1
MLAT: Phonetic Script	0.56	1
MLAT: Spelling Clues	0.70	1
MLAT: Words in Sentences	0.72	1
MLAT: Paired Associates	0.60	1
Pimsleur: Sound Discrimination	0.54	1
Pimsleur: Sound-Symbol Association	0.60	1
16 PF: Concrete-Abstract Thinking	0.45	1
PMA: Verbal	0.65	1
PMA: Numerical	0.67	1
PMA: Reasoning	0.78	1
PMA: Spatial	0.53	1
IFG: Attachment to the Present Office Group	0.48	2
IFG: Present Use of the Second Language Outside Work	0.43	2
IFG: Post-Course Second Language Skill Expectations	0.55	2
Gardner: Integrative Motivation	0.85	2
Gardner: Attitude Toward Learning French	0.78	2
Gardner: Attitude Toward French Canadians	0.80	2
Gardner: Interest in Foreign Language	0.76	2
Gardner: Encouragement from Family and Friends	0.68	2

Table XXXII(Cont'd)

VARIABLE	Loading	Factor
16 PF: Easily Upset - Calm	-0.57	3
16 PF: Placid - Apprehensive	0.62	3
16 PF: Relaxed - Tense	0.65	3
16 PF: Anxiety Level	0.77	3
Self-Concept: Satisfaction	-0.45	3
Self-Concept: Personal	-0.52	3
16 PF: Reserved - Outgoing	0.55	4
16 PF: Conforming - Independent	0.50	4
16 PF: Taciturn - Happy-go-lucky	0.75	4
16 PF: Shy - Uninhibited	0.72	4
16 PF: Group-dependent - self-sufficient	-0.42	4
16 PF: Introversion - Extraversion	0.94	4
16 PF: Conforming - Independent	0.48	5
16 PF: Practical - Imaginative	0.54	5
16 PF: Conservative - Free-Thinking	0.57	5
16 PF: Group Dependent - Self-Sufficient	0.54	5
16 PF: Independent - Dependent	0.93	5
Age	-0.63	6
Sex	-0.62	6
Salary range	-0.69	6
Locus of Control: Internal - External	-0.42	6
Self-Concept: Identity	0.79	7
Self-Concept: Satisfaction	0.69	7
Self-Concept: Personal	0.67	7
Self-Concept: Social	0.73	7

Table XXXII (Cont'd)

VARIABLE	Loading	Factor
Sex	-0.41	8
16 PF: Easily Upset - Calm	-0.40	8
16 PF: Self-Reliant - Dependent	-0.71	8
16 PF: Practical - Imaginative	-0.42	8
16 PF: Level of Emotionality	0.88	8
Placement Score:	0.65	9
Estimate of High School French	-0.40	9
Gardner: French Use Anxiety	0.51	10
Gardner: French Class Anxiety	0.63	10

TABLE XXXIII
Table of Intercorrelations Among Language Aptitude and General
Aptitude Variables for Anglophone Students on Continuous Language
Training

	MLAT Number Learning	MLAT Phonetic Script	MLAT Spelling Clues	MLAT Words in Sentences	MLAT Paired Associates	Pimsleur: Sound Dis- crimination	Pimsleur: Sound-Symbol Association	PMA: Verbal	PMA: Numerical	PMA: Reasoning	PMA: Spatial
MLAT - Number Learning	1.00	0.43	0.35	0.41	0.44	0.36	0.32	0.26	0.38	0.44	0.32
MLAT - Phonetic Script		1.00	0.41	0.39	0.32	0.39	0.45	0.25	0.25	0.31	0.22
MLAT - Spelling Clues			1.00	0.51	0.43	0.33	0.44	0.51	0.37	0.49	0.28
MLAT - Words in Sentences				1.00	0.42	0.39	0.40	0.43	0.50	0.52	0.27
MLAT - Paired Associates					1.00	0.26	0.29	0.30	0.25	0.40	0.24
Pimsleur: Sound Discrimination						1.00	0.44	0.26	0.33	0.34	0.21
Pimsleur: Sound- Symbol Associ- ation							1.00	0.36	0.24	0.37	0.24
PMA: Verbal								1.00	0.46	0.55	0.28
PMA: Numerical									1.00	0.63	0.48
PMA: Reasoning										1.00	0.51
PMA: Spatial											1.00

The threshold of statistical significance at $\alpha = .01$ is .254, and at $\alpha = .05$ is .195.

TABLE XXXIV

Table of Intercorrelations Among General Attitude Variables for Anglophone Students on Continuous Language Training

	Attachment to the Pre-sent Office Group	Present Use of Second Language side of Work	Post-Course Second Language Skills Expectations	Gardner: Attitude Toward Learning French	Gardner: Attitude Toward French Canadians	Gardner: Interest in Foreign Languages	Gardner: Encouragement from Family and Friends
IFG: Attachment to the Present Office Group	1.00	0.00	0.26	0.38	0.33	0.24	0.26
IFG: Present Use of Second Language Outside of Work		1.00	0.35	0.38	0.33	0.24	0.26
IFG: Post-Course Second Language Skills Expectations			1.00	0.38	0.34	0.43	0.31
Gardner: Integrative Motivation				1.00	0.73	0.65	0.49
Gardner: Attitude Toward Learning French					0.60	0.60	0.50
Gardner: Attitude Toward French Canadians					1.00	0.57	0.45
Gardner: Interest in Foreign Languages						1.00	0.45
Gardner: Encouragement from Family and Friends							1.00

The threshold of statistical significance at $\alpha = .01$ is .254, and at $\alpha = .05$ is .195.

b) Study of Variables Which May Contribute to the Prediction of French language Criteria: for Anglophone Students on Continuous Language Training

This section, using step-wise multiple regression analysis, studies the relative importance of variables potentially related to success in second language training in terms of their relationships with French language criterion scores, and their differential importance in predicting the French language criterion scores.

Based on the previously described factor analysis of criterion variables, which yielded two criterion factors (LKE, and scores and ratings having to do with performance during language training respectively) it was decided in this set of regression analyses to predict the following four criterion variables: LKE norms attained at the end of language training (sum of subtest norms); LKE raw scores attained (sum of subscores); teacher skill ratings (average of summed subscales); and achievement test scores (average of summed subtest scores). As predictor variables, it was decided to use all variables which, in the previously discussed factor analysis of descriptive and predictor variables, had factor loadings of at least 0.40 on one of the factors identified. There were two reasons for this decision. First, due to the large number of theoretically interesting potential predictive variables available for statistical analysis, it was necessary to reduce the number of predictors and carry out the regression analyses on a subset of these variables. In this context, it seemed reasonable to retain as predictor variables those which, through their significant loadings on one or more factors, appeared to be sufficiently reliable and to contribute a sufficient percentage of variants to the total factor metrics. Secondly, the use of these predictor variables only makes it possible to compare the relative gains in precision from predictions based on factor scores (factor scores were derived from variables with factor loadings greater than 0.40) over predictions made from raw scores on individual variables.

A sub-sample of 430 Anglophone students who participated in the PFL project were, in addition, participants in the questionnaire administered by the PSC, SDB studies division in June of 1975. Questionnaire responses permitted parallel regression analyses using as the criterion a self-evaluation of progress in French while on language training.

The total list of predictor variables used in these regression analyses is shown on Table XXXV. In addition, factor scores from the factors identified in the factor analysis of descriptive and predictor variables were employed in an independent set of multiple regression analyses to predict the criterion variables. The factors corresponding to these factor scores are described on Table XXXVI. Tables XXXVII-XLIV present in order of relative importance the predictor variables which contribute significantly and, in the view of the authors sufficiently (RSQ change greater than 0.01), to the predictions of criterion scores.

Overall examination of the regression tables reveals a number of noteworthy findings. First, general aptitude and/or language aptitude are prominent predictors in all cases. Thus, whether success in language training is evaluated through LKE norms, LKE raw scores, achievement test scores, or teacher ratings, the students' ability, and perhaps more importantly general ability rather than specifically language ability, is among the more important predictors of success. In this context, it may be noted that the verbally loaded aptitude tests, including the language aptitude scores and the verbal and reasoning subtests of the PM /rather than the non-verbal PMA spatial relations subtest, contribute significantly to the prediction of criterion scores.

Secondly, it should be noted that in the prediction of all criteria except the average achievement test scores, predictions based on factor scores are more precise than predictions based on individual variables. This adds weight to the notion that, in the predictions made by the Orientation Services, it may be worthwhile, even if no new

predictor variables are introduced, to factor analyze the predictor battery currently in use, develop factor score coefficients, and predict using factor scores predicted criterion performance better than individual variables lends further weight to the idea that general aptitude (perhaps more precisely defined as general verbal reasoning) is to be regarded as a predictor of comparable importance to more specific aptitudes. Such tests as the PMA verbal and total score on the MLAT are heavily loaded on the general verbal aptitude factor.

Consideration of predictions based on factor scores show introversion - extraversion as contributing significantly to the prediction of attained LKE norms and attained LKE raw scores, and anxiety about using the French language as a predictor of all criteria. This means that the more introverted an individual is, and the less anxious about using French as a second language, the more likely he or she to perform well in the ratings of French language teachers, in achievement tests, and on the LKE examinations.

The above relationships may be interpreted to signify that people who are anxious extraverts by virtue of their personality dynamics may be prevented from achieving optimally in the French language courses unless steps are taken intended to reduce the degree of expression of anxiety. Although it is difficult to state categorically without experimentation in these matters, it seems reasonable that the following steps could be taken to ameliorate aspects of the environment which are potentially anxiety provoking: re-examination of bilingual positions, retaining the bilingual classification only for positions in which there is clearly demonstrated functional need for the use of both official languages; setting less stringent deadlines for the bilingualization of the Public Service of Canada, which would be less threatening to the incumbents; an introduction period to the language schools intended to bridge the gap smoothly from work to language training; and, awareness on the part of the teachers perhaps requiring some in-house training sessions, that language training is an axiogenic experience in any case, and that excessive anxiety does not lead to optimal performance.

Consideration of the variables and factors which are related to skill ratings made by teachers reveals the interesting fact that teacher ratings are a significant degree related not only to aptitude but to such characteristics as age, salary range and other components of Factor 6, PSC success indices (Table XLIII). This suggests in effect that the French language teachers may rate the student, not only in terms of demonstrated skills (although they obviously do this to a significant degree and thus their ratings are significantly predicted by aptitude), but in terms of the person's total halo as manifested through age, sex, and other observable characteristics related to previous education and salary range. In conclusion, it is interesting to speculate whether the above mentioned variables are generally related to ability to communicate with people and, if so, whether the teacher ratings may in fact be superior predictors of post-course use of the second language in comparison to the LKE, which may predict primarily knowledge of the second language.

Finally, the self-ratings based on SDB questionnaire responses are of interest in several respects. First, it is of interest to note that aptitude and anxiety are predictors, not only of the more objective criteria, but also of the students' self-rating of French language progress during their training period. Second, it was an unexpected finding that dependence - self-sufficiency and occupational group were among the significant predictors of French progress self-evaluation, in the sense that students who rated themselves higher on French progress tended to be more dependent and to belong to lower occupational categories than students who rated themselves less highly. (See Tables XII, XLA and XLIVA). Although the reasons for this are not obvious, it may well be that the rather structured courses offered by the Language Bureau and the audio-visual approach followed, may be more in keeping with the abilities and expectations of the more dependent and of students from lower occupational categories. It is also possible that students from lower occupational categories have lower achievement expectations and are thus more easily satisfied with their progress on-course than students

from the higher occupational categories. Such findings contribute to the authors' impression based on the data presented throughout this report that students of different abilities, personality characteristics, occupational groupings, and even age ranges may benefit from more diversified curriculum offerings which may thus be tailored to somewhat more homogeneous sub-groupings of students.

c) Study of Selected Variables Which May Contribute to the Prediction of French Language Criteria (Teacher ratings and achievement tests) for Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation

One of the objectives of the present study was to evaluate the relative effectiveness of the battery of measures and ratings currently used by the Orientation Services in the prediction of student success on continuous language training, and to attempt to determine whether a combination of aptitude, personality and attitude measures may yield more accurate predictions of success on language training courses than the presently used combination of aptitude tests and information obtained by counsellors in preliminary interviews with candidates.

Although it was not possible, within the time constraints of the PLF study, to obtain LKE information for the sample undergoing preliminary orientation during the data gathering days of the study, it was nevertheless possible prior to final statistic analysis to obtain feature skill ratings (listening, speaking and reading) and achievement test scores (listening and speaking) for 75% of the orientation sample.

Each of the above criteria was predicted through a stepwise multiple regression analysis, using as predictor variables the information obtained by the Orientation Service, consisting of the MLAT (total score), the Primslar (summed score), the candidate's age, and the quantified results of the preliminary interviews, including both the counsellor's prognosis for success on-course, and the major elements employed by the counsellor in arriving at the prognosis. These are data on judgements concerning mother tongue, linguistic background, degree of extrinsic and intrinsic motivation, adaptability to the intended course, aptitude for language training, and related judgements.

The results of these regression analyses are found on Tables XXXIVA and XXXIVB. From these Tables, it is evident that the MLAT is the single most important predictor of both criteria. This finding is compatible with the finding in the previous section that aptitude is a significant predictor of all criteria for Anglophone students on continuous language training.

Age is the second significant predictor of the above two criteria. In addition, the counsellor's judgements are intrinsic motivation and the summed score on the Primsler contributed significantly to the prediction of averaged teacher skill ratings. Other judgement data obtained during the preliminary interview varied in its degree of relationship to the criteria in question, but even when relationships to the criteria were statistically significant they were subsumed in the stepwise multiple regressions to the MLAT, and thus did not contribute significantly to the prediction equation. Among these variables is found the counsellor's overall prognosis, which correlates with the teacher skill ratings to the same degree as the Primsler and age, but does not contribute significantly to the prediction equation because of its relationship with the MLAT. The same may be said for global counsellor judgements of aptitude, attitude towards second language learning, and mastery of the mother tongue. Thus, the variables listed as significant predictors on Tables XXXIVA and XXXIVB represent the most efficient subset of predictor variables.

As a concluding note, the authors wish to point out the interesting fact that the intrinsic motivation variable predicts teacher ratings but not achievement tests, and when examined more closely is found to predict primarily the speaking aspect of the teacher ratings (it's correlation to the speaking rating is 0.26, while correlations with listening and reading ratings are 0.18 and 0.15 respectively). If one considers that the achievement tests, like the LKE, are primarily measures of language knowledge while the teacher ratings may be more

closely related to the candidate's ability and willingness to use the second language as a means of communication, the above finding adds some weight to the hypothesis that perhaps attitude measures such as intrinsic motivation may contribute significantly to the prediction of those criteria which reflect language use rather than language knowledge. In this context, one may speculate that attitudinal variables should be considered as potential predictors of language use in the work situation following language training.

TABLE XXXIVA

Prediction of Average Teacher Skill Ratings (Listening, Speaking and Reading) Based on Preliminary Orientation Data for Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation

VARIABLE	Multiple r	r^2 Change	Simple r	F
MLAT: Summed Score	0.36	0.13	0.36	10.61
Birth Year	0.42	0.05	0.27	12.17
Intrinsic Motivation	0.44	0.02	0.18	4.05
Pimsleur: Summed Score	0.46	0.02	0.27	3.91

TABLE XXXIVB

Prediction of Average Achievement Test Scores (Listening and Speaking) Based on Preliminary Orientation Data for Anglophone Candidates Undergoing Preliminary Orientation

VARIABLE	Multiple r	r^2 Change	Simple r	F
MLAT: Summed Score	0.29	0.08	0.29	14.78
Birth Year	0.36	0.04	0.24	9.29

TABLE XXXV

Individual Scores Included in the Prediction
of Criterion Scores Obtained by Anglophone
Students on Continuous Language Training*

VARIABLE

Age

Flag

Gardner: Attitudes Towards Bilingualism

Gardner: Attitudes Towards Learning the Second Language

Gardner: Educational Level

Gardner: Family Encouragement to Learn Second Language

Gardner: Integrative Motivation

Gardner: Instrumental Motivation

Gardner: Interest in Foreign Languages

16 PF: Anxiety

Locus of Control

MLAT: Summed Score

Occupational Group

16 PF: Introversion - Extraversion

16 PF: Dependent - Independent

16 PF: Emotionality - Poise

16 PF: Intellectual Personality

16 PF: Self-Reliant - Sensitive

16 PF: Shy - Venturesome

16 PF: Sober - Happy-Go-Lucky

Self-Concept: Social

Pimsleur: Summed Score

Placement Level

Table XXXV (cont'd)

VARIABLE

PMA: Reasoning

PMA: Spatial Score

PMA: Verbal Score

Self-Concept: Identity

Salary Range

Second Language Use Anxiety

Self-Estimate of High School French

Self-Concept: Personal

* These variables had factor loadings greater than 0.40 on factors identified in the preliminary factor analysis discussed in Section A of this Chapter.

TABLE XXXVI

Factors Employed in the Prediction of Criterion
Scores Obtained by Anglophone Students on Con-
tinuous Language Training Using Factor Scores
Based on Principal Components Factor Analysis
of the Predictor Variables, With Varimax Rotation

FACTOR
Factor 1: General Aptitude
Factor 2: Attitude Towards the Second Language and Culture
Factor 3: Anxiety
Factor 4: Introversion - Extraversion
Factor 5: Dependence - Independence
Factor 6: Socio-Economic Status
Factor 7: Self-Concept
Factor 8: Emotional Sensitivity - Decisive Poise
Factor 9: Placement Level (Comprehensive)
Factor 10: Anxiety About Using the Second Language
Factor 11: Occupational Orientation

TABLE XXXVII

Prediction of Attained LKE Norms Based
on Individual Scores for Anglophone
Students on Continuous Language Training*

VARIABLE	Multiple r	RSQ Change	Simple r	F
MLAT: Summed Score	.36	.13	-.36	135.39
Pimsleur: Summed Score	.38	.01	-.30	76.44
Placement Level	.39	.01	-.25	55.14
PMA: Reasoning	.40	.01	-.30	44.60

*For a listing of all predictor variables included, see Table XXXV.
This table lists only predictors which yield a significant F value
and bring about an R^2 change greater than 0.01.

TABLE XXXVIII

Prediction of Attained LKE Raw Scores
Based on Individual Scores for Anglophone Students
on Continuous Language Training*

VARIABLE	Multiple r	RSQ Change	Simple r	F
MLAT-Summed Score	.27	.07	.27	74.59
Pimsleur, Summed Score	.29	.01	.24	43.69

*For a listing of all predictor variables included, see Table XXXV.
This table lists only predictors which yield a significant F value and
bring about an R^2 change greater than 0.01.

TABLE XXXIX

Prediction of Average Achievement Scores Based
on Individual Scores for Anglophone Students on Continuous
Language Training

VARIABLE	Multiple r	RSQ Change	Simple r	F
Age	.25	.06	.25	61.79
PMA: Verbal	.33	.05	.20	56.20
Pimsleur: Summed Score	.35	.01	.19	41.89

TABLE XL
Prediction of Average Teacher Ratings
Based on Individual Scores for Anglophone Students on
Continuous Language Training

VARIABLE	Multiple r	RSQ Change	Simple r	F
MLAT: Summed Score	.38	.15	.38	157.22
French Use Anxiety	.47	.05	-.29	112.69
Placement Level	.47	.03	.32	88.37
Age	.50	.02	.22	74.95
16PF: Timid - Uninhibited	.51	.02	-.06	65.04
PMA: Verbal	.52	.01	.28	57.77

TABLE XL A

Prediction of French Language Course
Progress (Self Evaluation) Based on Individual Scores
for Anglophone Students on Continuous Language
Training*

VARIABLE	Multiple r	r^2 Change	Simple r	F
Post-Course French Skill Expectations	0.16	0.02	0.16	5.83
French Class Anxiety	0.22	0.02	-0.16	3.02
PMA: Reasoning	0.24	0.01	0.15	3.47
Occupational Group	0.27	0.01	0.11	3.42

*This analysis is based on the responses of the sub-sample of Anglo-
phone students on continuous language training who participated in
both the PFL project and the Studies Division questionnaire (N:430)

TABLE XLI

Prediction of Attained LKE Norms Based on Factor
Scores Derived from the Factor Analysis of Pre-
dictors for Anglophone Students on Continuous Lang-
uage Training

FACTORS	Multiple r	RSQ Change	Simple r	F
General Aptitude	.44	.19	-.44	233.89
Anxiety About Using the Second Language	.48	.04	.20	50.37
Placement Level	.49	.01	-.12	16.83
Introversion - Extraversion	.51	.01	-.11	15.51

TABLE XLII

Prediction of Attained LKE Raw Scores Based on
Factor Scores Derived from the Factor Analysis of Predictors
for Anglophone Students on Continuous Language Training

FACTORS	Multiple r	RSQ Change	Simple r	F
General Aptitude	.34	.12	.34	132.05
Anxiety About Using the Second Language	.40	.14	-.20	44.30
Introversion-Extraversion	.41	.01	-.10	10.28

TABLE XLIII

Prediction of Average Achievement Test Score Based
on Factor Scores Derived from the Factor Analysis of Predictors
for Anglophone Students on Continuous Language Training

FACTORS	Multiple r	RSQ Change	Simple r	F
General Aptitude	.28	.08	.28	84.73
PSC Success Indices,	.35	.04	-.21	48.43
Anxiety About Using the Second Language	.36	.01	-.05	3.50

TABLE · XLIV

Prediction of Average Teacher Skill Ratings Based on
Factor Scores Derived from the Factor Analysis of Predictors for
Anglophone Students on Continuous Language Training

FACTORS	Multiple r	RSQ Change	Simple r	F
General Aptitude	.45	.20	.45	313.74
PSC Success Indices	.52	.06	-.25	99.34
Placement Level (Comprehensive)	.57	.06	.24	84.76
Anxiety About Using the Second Language	.61	.05	-.22	74.86
Attitudes Toward the Second Language and Culture	.62	.01	.11	20.07
Anxiety	.63	.01	-.11	18.76

TABLE XLIV A

Prediction of French Language Course Progress (Self-Evaluation)
Based on Factor Scores Derived from the Factor Analysis of Pre-
dictors for Anglophone Students on Continuous Language Training*

FACTORS	Multiple r	r^2 Change	Simple r	F
Anxiety About Using French	0.21	0.04	-0.21	11.22
Dependence - Self-Sufficiency	0.24	0.01	-0.09	3.60
General Aptitude	0.26	0.01	0.13	2.73

*This analysis is based on the responses of the sub-sample of Anglo-
phone students on continuous language training who participated in
both the PFL project and the Studies Division questionnaire (N:430)

5.2.3 Francophone Students on Continuous Language Training: Quantitative Description, and Study of Variables Which may Contribute to the Prediction of English Language Criteria

This section, like the preceding, presents and discusses the quantitative descriptive and predictive data analyzed by Research B with reference to the Francophone students on continuous English language training during the period of the PFL study. Separate sections present and discuss descriptive statistics, factor analysis of potential predictor variables, and prediction of criterion performance through the use of multiple regression analysis.

a) Francophone Students on Continuous Language Training: Quantitative Description

Tables XLV - L present the discrete and continuous variables in terms of which the on-course Francophone student sample is described. Examination of tables presenting discrete variables (Tables XLV and XLIX) shows that this sample differs in a number of significant ways from the Anglophone student sample previously described. Important differences are evident both with respect to occupational function (there were no senior executives in this sample, and 65.6 percent of the sample was in the administrative support and operational categories, while comparable statistics for the Anglophone Sample are 2.2 percent and 33 percent), and with respect to educational level. Whereas 76.4 percent of the Anglophone sample had post-second or university education, this was only true for 45.2 percent of the Francophone students evaluated. The average intelligence scores of the two samples likewise reveal large and significant differences. Whereas the Anglophone students evaluated fall into the superior intelligence range, the Francophones evaluated fall into the average intelligence range, obtaining verbal and non-verbal intelligence quotients of 96.5 and 99.6 respectively, on tests which have been standardized to given an I.Q. of 100 as the population average. Other differences between the two groups are reflected in the statistics describing sex and age. Almost half the Francophone students

are female (47%) whereas only 36% of the Anglophone sample are female. Approximately 42% of the Francophone sample is age 25 or less, and a full 78% is age 35 or less. The comparable percentages for the Anglophone sample are 14% and 35%.

Having stated the above, it is imperative to note that it should not be interpreted as reflecting differences between Francophone and Anglophone public service employees, but only between Francophone and Anglophone samples of students on continuous language training. In fact, the Francophone students are not representative of the Francophone public service population. Perhaps the most important reason for this is that the majority of French Canadians employed by the Public Service of Canada are already bilingual, and have probably been bilingual from childhood. They do not require language training courses. Anglophone public service employees, on the other hand, are generally not bilingual and do require language training courses when their positions are classified bilingual, or when they aspire to a bilingual position. It is important to be aware of such group differences in the design of diagnostic and training programmes for the two groups.

In terms of attitudes and personality characteristics, shown on Table L, certain comments appear in order. First, attitudes towards the English language, and interest in learning the English language (as rated in the Gardner scales) appear on the average comparable for Francophone students have lower (more negative) attitudes towards English Canadians than do the Anglophone toward French Canadians. This again should not be interpreted as applicable to the Francophone civil service population, but only to Francophone students on continuous language training.

Considering the personality characteristics of the Francophone students, one finds that they differ from the population on whom the test was standardized in a number of ways. They tend to be more sober, taciturn and serious, more shy, more dependent and apprehensive, and considerably more group-dependent than the general adult population.

Thus, some tendency towards apprehension and worrying and towards dependence on groups as opposed to self-sufficiency has been noted with respect to both the Anglophone and Francophone students on language training.

In terms of implications for language training, the authors feel that a student sample with the above characteristics would probably benefit from a systematic introduction to the language courses, and from reasonably structured courses in which systematic periodic feedback would provide knowledge about performance to date and thus lessen tension. It is of course important that such feedback be known to be relevant to the final criteria by which their performance will be judged.

TABLE XLV
Francophone Students on
Continuous Language Training:
Occupational Variables

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>Occupational Function</u>			
1. Senior Executive	0	0.0	0.0
2. Scientific and professional	5	4.0	4.0
3. Administration and Foreign Service	29	23.2	27.2
4. Technical	9	7.2	34.4
5. Administrative Support	58	46.4	80.8
6. Operational	24	19.2	100.0
<u>Employee Status</u>			
1. Designated	24	19.2	19.2
2. Conditional - Internal to PS	101	80.8	100.0

TABLE XLVI
Francophone Students on
Continuous Language Training:
Personal Descriptors

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>Education</u>			
1. Elementary	3	2.6	2.6
2. Secondary	60	52.2	54.8
3. Post Secondary	33	28.7	83.5
4. University	19	16.5	100.8
<u>Number of Languages Spoken</u>			
1. One	103	80.5	80.5
2. Two	23	18.0	98.5
3. Three	2	1.5	100.0
<u>Sex</u>			
1. Male	61	52.6	52.6
2. Female	55	47.4	100.0

TABLE XLVII

Francophone Students on Continuous Language
Training: Age and Salary Ranges

VARIABLE	Percentage of Sample	Cumulative Percentage
Birth year:		
1901 - 1919	1.6	1.6
1920 - 1929	5.6	7.3
1930 - 1939	14.5	21.8
1940 - 1949	36.3	58.1
1950 - 1970	41.9	100.0
Salary Range:		
\$ 4,000 - \$ 6,999	14.1	14.1
\$ 7,000 - \$ 9,999	28.1	42.2
\$10,000 - \$12,999	14.8	57.0
\$13,000 - \$15,999	14.8	71.8
\$16,000 - \$18,999	2.3	74.1
\$19,000 - \$21,999	1.7	75.8
\$22,000 - \$24,999	--	--
\$25,000 - \$27,999	--	--
\$28,000 -	14.8	90.6
Missing.	9.4	100.0

TABLE XLVIII

Francophone Students on Continuous Language Training
Variables Related to Language Learning

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>First Date, PSC, L₂ Training</u>			
Pre - Sept. 1973	7	5.5	5.5
Post - Sept. 1973	121	94.5	100.0
<u>Placement Level</u>			
1. Lesson 1, Contact Canada	62	49.6	49.6
2. Review Level I, Contact Canada	38	30.4	80.0
3. Lesson 26, Contact Canada	20	16.0	96.0
4. Review Level II Contact Canada	4	3.2	99.2
5. Lesson 51 (Advanced Language Program)	1	.8	100.0
<u>Teaching Method</u>			
1. E Contact Canada (Level I)	48	38.4	38.4
2. E Contact Canada (Level II)	77	61.6	100.0
<u>Month of Entry on Language Training</u>			
On-Course more than one year	3	2.0	2.0
July 1974	1	1.0	3.0
November 1974	2	2.0	5.0
December 1974	17	13.0	18.0
January 1975	13	11.0	29.0
February 1975	13	10.0	39.0
March 1975	20	16.0	55.0
April 1975	20	16.0	71.0
May 1975	15	12.0	83.0
June 1975	21	17.0	100.0

TABLE XLIX

Francophone Students on Continuous Language Training: Ten Government Departments Most Represented in Sample*

DEPARTMENT	Absolute Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
Post Office	30	24	24
National Revenue (Taxation)	15	12	36
Secretary of State	12	10	46
National Defense (Civilian)	9	7	53
Manpower and Immigration	9	7	60
Supply and Services	8	6	66
Transport (Air)	7	6	72
Unemployment Insurance Commission	6	5	77
Canadian Penitentiary Service	5	4	81
National Revenue (Customs & Excise)	5	4	85
Other Departments	18	15	100

*10 most represented departments in sample.

TABLE L

Average Scores and Ratings Obtained by Francophone
Students on Continuous Language Training

VARIABLE	Average Score (Where Appropriate)	Reference Score*
Placement Score (Oral Comprehension)	8.62	
Placement Score (Written Comprehension)	4.48	
Cattell: Non-Verbal Intelligence	96.51	100
Otis-Ottawa: Verbal Intelligence	99.62	100
16 PF: Reserved - Outgoing	5.78	5.5
16 PF: Concrete - Abstract Thinking	5.53	5.5
16 PF: Easily Upset - Calm	5.75	5.5
16 PF: Conforming - Independent	5.34	5.5
16 PF: Taciturn - Happy-Go-Lucky	4.04	5.5
16 PF: Expedient - Conscientious	6.37	5.5
16 PF: Shy - Uninhibited	4.61	5.5
16 PF: Self-reliant - Dependent	7.26	5.5
16 PF: Trusting - Suspicious	4.77	5.5
16 PF: Practical - Imaginative	6.52	5.5
16 PF: Forthright - Shrewd	4.68	5.5
16 PF: Placid - Apprehensive	6.60	5.5
16 PF: Conservative - Free-Thinking	6.18	5.5
16 PF: Group-Dependent - Self-Sufficient	1.66	5.5
16 PF: Casual - Compulsive	4.69	5.5
16 PF: Relaxed - Tense	5.88	5.5
16 PF: Introversion - Extraversion	5.08	5.5
16 PF: Anxiety Level	5.84	5.5
16 PF: Level of Emotionality	3.20	5.5
16 PF: Independence - Dependence	4.38	5.5
Self-Concept: Identity	125.67	127.1
Self-Concept: Satisfaction	115.67	103.7

Table L (cont'd)

VARIABLE	Average Score (Where Appropriate)	Reference Score*
Self-Concept: Personal	71.94	64.5
Self-Concept: Social	70.77	68.1
Gardner: Integrative	4.66	3.5
Gardner: Instrumental	3.96	3.5
Gardner: Attitude toward Learning English	5.06	3.5
Gardner: Attitude Toward English Canadians	3.46	3.5
Gardner: Interest in Foreign Languages	4.74	3.5
Gardner: Encouragement from Family & Friends	4.09	3.5
Gardner: English Use Anxiety	3.38	3.5

*The reference score in each case represents the mean score of the standardization sample in relation to which the PFL sample scores are interpreted, or the neutral point of a bipolar scale.

b) Factor Analysis of Variables Which May Predict English Language Criteria for Francophone Students on Continuous Language Training

Tables LI-LIII summarize the results of the factor analysis of variables which were potential contributors to the prediction of Francophone students' success on English language continuous courses. Ten factors were identified, which differ substantially from the factors identified when studying the Anglophone student predictor variables. Differences between the two analyses are at least partly explained by differences in the English and French language versions of the variables included. The factors identified are briefly explained below.

Factor 1 refers to the adequacy of the self-concept. On this factor load variables related to the individual's sense of personal identity and self-satisfaction, and to the perception of the self in social interactions.

Factor 2 includes variables which express degree of independence and self-reliance as a personality trait.

Factor 3 is labeled degree of conservatism, because this appears to be the common denominator unifying the variables which load significantly on the factor. These variables consist of occupational group, appointee flag personality tendencies towards conservatism vs liberalism, and general anxiety.

Factor 4 has been labeled introversion - extraversion. It corresponds to this second order factor of the 16 PF.

Factor 5, labeled practicality, has substantial loadings from variables expressing how practical or impractical members of the sample tested are, and also to what degree they perceive a need for second language learning prior to the start of training.

Factor 6 refers to background and education, grouping together appointee flag placement score, educational level, and estimates of high school English.

Factor 7 is probably best defined as sex, on the basis that the sex variable has the highest loading on this factor. The other variables which load on the factor are sex-related.

Factor 8 groups together variables which relate to dependence on others, particularly groups, as a personality characteristic.

Factor 9 is a general intelligence factor. Age, and general satisfaction with teachers and teaching also load on this factor. The probable explanation is that, for the sample in question, the older students obtained somewhat higher intelligence scores on the average and were generally somewhat more satisfied with the teachers and teaching than the younger students.

Factor 10 relates to personal drive and motivation, as a general personality characteristic.

In keeping with the procedure adopted for the study of Anglophone students, it was decided to predict English language criterion performance in separate analyses using individual variables and factor scores based on the above ten factors as the predictor variables.

TABLE LI

Items Included in the Factor Analysis of Variables
Expected to Contribute to the Prediction of Francophone
Student's Success on Continuous Language Training

VARIABLE

Placement Score: Auditory Comprehension
Placement Score: Written Comprehension
Cattell: Non-Verbal Intelligence
Otis-Ottawa: Verbal Intelligence
16 PF: Reserved - Outgoing
16 PF: Concrete - Abstract Thinking
16 PF: Easily Upset - Calm
16 PF: Conforming - Independent
16 PF: Taciturn - Happy-Go-Lucky
16 PF: Expedient - Conscientious
16 PF: Shy - Uninhibited
16 PF: Self-reliant - Dependent
16 PF: Trusting - Suspicious
16 PF: Practical - Imaginative
16 PF: Forthright - Shrewd
16 PF: Placid - Apprehensive
16 PF: Conservative - Free-Thinking
16 PF: Group-Dependent - Self-Sufficient
16 PF: Casual - Compulsive
16 PF: Relaxed - Tense
16 PF: Introversion - Extraversion
16 PF: Anxiety Level
16 PF: Level of Emotionality
16 PF: Independence - Dependence
Self-Concept: Identity
Self-Concept: Satisfaction

Table LI (Cont'd)

VARIABLE

Self-Concept: Personal

Self-Concept: Social

Gardner: Integrative

Gardner: Instrumental

Gardner: Attitude toward Learning English

Gardner: Attitude Toward English Canadians

Gardner: Interest in Foreign Languages

Gardner: Encouragement from Family & Friends

Gardner: English Use Anxiety

Occupational Level

Appointee Flag

Age

Sex

Salary Range

Estimate of High School English

IFG: Attachment to the Present Office Group

IFG: Usefulness of the Second Language in the Work Setting

IFG: Management Attitudes Toward Use of the Second Language

IFG: Perceived Reaction of Colleagues of the Second Language Group to Use of the Second Language

IFG: Pre-training Needs for the Second Language Skills

IFG: Office Group Preference for Use of the First Language

IFG: Feelings of Loss Upon Leaving Present Office Group

IFG: Present Use of the Second Language Outside Work

IFG: General Satisfaction With Teachers and Teaching

IFG: Group and Class Cohesion

IFG: Adequacy of Physical Environment

Table LI (cont'd)

VARIABLE

IFG: Personal Need for Achievement Channeled into Second Language Study

IFG: Post-course Second Language Skill Expectations

Rokeach: Index of Personal Values

Rokeach: Index of Social Values

TABLE. LII

Factors Extracted from the Principal Components
Factor Analysis of Potential Predictor Variables,
for Francophone Students on Continuous Language Training

FACTOR	Eigenvalue	Percentage of Variance
Factor 1: Adequacy of Self- concept	6.54	11.7
Factor 2: Self-Reliance	4.09	7.3
Factor 3: Expediency/Anxiety	3.28	5.9
Factor 4: Introversion - Extraversion	2.68	4.8
Factor 5: Independence	2.61	4.7
Factor 6: Educational Background	2.38	4.2
Factor 7: Sex	2.21	4.0
Factor 8: Dependence on Groups	2.01	3.6
Factor 9: Measured Intelligence	1.89	3.4
Factor 10: Personal Drive and Motivation to learn English	1.72	3.1

TABLE LIII

Factor Loadings of Predictor Variables (Varimax Rotated Factor Matrix) for Francophone Students on Continuous Language Training

VARIABLE	Loading	Factor
Self-Concept: Identity	0.74	1
Self-Concept: Satisfaction	0.75	1
Self-Concept: Personal	0.78	1
Self-Concept: Social	0.83	1
16 PF: Conforming - Independent	0.54	2
16 PF: Self-Reliant - Dependent	-0.80	2
16 PF: Level of Emotionality	0.79	2
Occupational Group	0.42	3
Appointee Flag	0.49	3
16 PF: Taciturn - Happy-go-Lucky	0.67	3
16 PF: Expedient - Conscientious	-0.57	3
16 PF: Forthright - Shrewd	-0.48	3
16 PF: Introversion - Extraversion	0.52	3
16 PF: Easily Upset - Calm	0.70	4
16 PF: Shy - Uninhibited	-0.57	4
16 PF: Placid - Apprehensive	0.73	4
16 PF: Group-Dependent - Self-Sufficient	0.60	4
16 PF: Relaxed - Tense	0.60	4
16 PF: Introversion - Extraversion	-0.42	4
16 PF: Anxiety Level	0.87	4
IFG: Perceived Need for the Second Language Prior to the Start of Training	-0.63	5
16 PF: Practical - Imaginative	0.56	5
16 PF: Conservative - Free Thinking	0.58	5
16 PF: Dependence - Independence	0.70	5

Table LIII (cont'd)

VARIABLE	Loading	Factor
Appointee Flag	-0.41	6
Placement Score: Auditory Comprehension	0.51	6
Educational Level	0.64	6
Estimate of High School English	-0.70	6
Sex	-0.69	7
IFG: Perceived Usefulness of the Second Language in the Work Setting	-0.39	7
PMA: Verbal Intelligence	0.49	7
IFG: Perceived Impact of Teaching Methods	0.47	7
16 PF: Reserved - Outgoing	0.64	8
16 PF: Group-Dependent - Self-Sufficient	-0.67	8
16 PF: Independence - Dependence	-0.40	8
IFG: Office Group Preference for Use of First Language	-0.50	8
IFG: Group and Class Cohesion	0.45	8
Age	0.73	9
Non-Verbal Intelligence	0.72	9
Verbal Intelligence	0.53	9
IFG: General Satisfaction with Teachers and Teaching	0.49	9
IFG: Personal Need for Achievement, Chan- neled into Drive and Motivation to learn English	0.67	10
Rokeach: Index of Personal Values	-0.50	10
Rokeach: Index of Social Values	0.43	10
Placement Score: Auditory Comprehension	0.54	10
16 PF: Conforming - Independent	0.40	10

c) Study of Variables which may Contribute to the Prediction of French Language Criteria for Francophone Students on Continuous Language Training

Based on the factor analysis of criterion variables, it was decided to employ as indices of English language criterion performance the following: LKE norms attained at the end of language training (sum of subtest norms); LKE raw scores attained (sum of sub-scores); and teacher skill ratings (average of summed subscales).

As predictor variables, it was decided to use individually all variables which had factor loadings greater than 0.40 on the preceeding factor analysis, and in separate analyses factor scores derived from it, as well as the subscores obtained from the Gardner attitude scales (not included in the factor analysis). The purpose of the prediction analyses was to determine the variables and factors which contribute significantly to the prediction of criterion scores, and the relative importance of the various predictor variables.

Table LV to LX present the results of the stepwise multiple regression analyses. Examination of the Tables based on individual predictor variables shows placement level to be an important predictor of attained LKE norms and attained LKE scores. Since placement level was also found to be a significant predictor of Anglophone student criteria, the authors feel that it should be taken into account in selecting candidates who should go on continuous language training. It may well be that, for beginning adult students with minimal second language knowledge, it may not be feasible in many cases to train them to the required level of bilingualism within a realistic amount of time.

In addition, certain attitudinal variables were among the significant predictors of LKE norms and scores, both when predictions were based on individual variables and when they were based on factor scores. Among these may be noted interest in foreign languages, post-course

skills expectations, personal drive and motivation to learn English as a second language, and a factor which combines level of anxiety and a tendency towards expediency. Based on these significant attitudinal predictors, and on the fact that such variables as attitude towards English Canadians, sex, age, independence and imagination, dependence on groups, and self-reliance also contributed significantly to the prediction of LKE scores and norms, the authors conclude that personality characteristics appear to play a more important role in predicting the second language success of Francophone students than was the case for the Anglophone student sample. This may be a function among other things, of age, sex, ability, and occupational function differences between the Anglophone and Francophone student samples. The Anglophones on continuous language training are male in greater proportion, older on the average, typically more able and tend to be higher in occupational level. Thus, it is suggested that English language teachers should make special efforts to consider in their teaching the aptitudes, attitudes, and basic personality characteristics of their students. In this context, the addition of basic measures of personality and attitudes to the battery of tests administered at preliminary orientation would probably serve a useful end. More specifically, differences on such variables as personal drive and motivation, and level of self-reliance may be used as the basis, coupled with aptitude differences, for establishing reasonably more homogeneous groupings of students. As an example as to how such groupings might be formed, it may be that students who are relatively high in group dependence, and related characteristics may require more structured pedagogical techniques than students who are low in dependence, high in motivation to learn the second language and high in self-reliance.

Informal comparison of variables related to the average skill ratings made by English and French language teachers indicates that ratings by both groups of teachers are closely related to the students' general aptitude level. Beyond this, such variables as sex, salary range, age and anxiety about using the second language show a significant

relationship with teacher skill ratings. In other words, such ratings appear to be related to personal qualities of the student, and not only his or her knowledge of the second language. To the extent that such characteristics are in fact correlated with ability to communicate in the second language, they are suggestive that teacher skill ratings may be useful criteria in the assessment of the students' ability to function in the second language, independently of their level of knowledge of that language, which appears to be more precisely measured by the LKE. It is felt by the authors, as was the case in discussing the Anglophone student results, that some measure of "natural use" of the second language should contribute to the final judgement of student performance, since it is the willingness and ability to communicate in the second language rather than second language knowledge per se that will lead to more bilingualism in the work situation.

TABLE LIV
Individual Scores Included in the Predictions
of
Criterion Scores Obtained by Francophone Students
on Continuous Language Training*

VARIABLE

Placement Level

Educational Level

16 PF: Concrete - Abstract

16 PF: Taciturn - Happy-Go-Lucky

16 PF: Shy - Uninhibited

16 PF: Self-Reliant - Dependent

16 PF: Introversion - Extraversion

16 PF: Anxiety Level

16 PF: Level of Emotionality

16 PF: Independence - Dependence

Gardner: Integrative Motivation

Gardner: Instrumental Motivation

Gardner: Attitude Toward Learning English

Gardner: Attitude Toward English Canadians

Gardner: Interest in Foreign Languages

Gardner: Perceived Encouragement from Family and Friends

Gardner: English Use Anxiety

IFG: Post-Course English Skill Expectations

Age

Sex

Salary Range

* These variables had factor loadings greater than 0.40 on factors identified in the preliminary factor analysis discussed in section A of this chapter. In addition, 8 attitude variables which had been excluded from the factor analysis have been included in the regression analysis based on individual variables.

Table LIV (cont'd)

VARIABLE

Appointee Flag

Cattell: Non-Verbal Intelligence Score

Otis-Ottawa: Verbal Intelligence Score

Self-Concept: Identity

Self-Concept: Satisfaction

Self-Concept: Personal

Self-Concept: Social

TABLE LV

Prediction of Attained LKE Norms Based on
Individual Scores for Francophone Students on Continuous
Language Training

VARIABLE	Multiple r	r^2 Change	Simple r	F
Placement Level	0.42	0.18	-0.42	14.74
Gardner: English Use Anxiety	0.49	0.06	0.30	5.50
IFG: Post-Course English Skill Expectations	0.54	0.05	0.28	8.74
Gardner: Interest in Foreign Languages	0.57	0.04	-0.28	7.27
Gardner: Attitude Toward English Canadians	0.60	0.04	0.10	8.20
Otis-Ottawa: Verbal Intelligence	0.62	0.02	-0.29	4.92
Gardner: Integrative Motivation	0.64	0.02	-0.11	6.11
Gardner: Perceived Encouragement by Family and Friends	0.65	0.02	0.23	4.15

*For a listing of all predictor variables included, see Table LIV
This table lists only predictors which yield a significant F value and
bring about a r^2 change greater than 0.01.

TABLE LVI

Prediction of Attained LKE Raw Scores Based on
Individual Scores for Francophone Students on Continuous
Language Training

VARIABLE	Multiple r	r^2 Change	Simple r	F
Salary Range	0.28	0.08	0.28	23.58
Gardner: Interest in Foreign Languages	0.35	0.05	0.24	4.85
IFG: Post-Course English Skill Expectations	0.40	0.04	-0.16	5.50
Sex	0.45	0.04	0.02	4.58
Placement Level	0.47	0.02	0.16	4.16
Age	0.51	0.01	0.11	7.24
Otis-Ottawa: Verbal Intelligence	0.53	0.02	-0.03	4.58
Gardner: Encouragement from Family and Friends	0.55	0.02	-0.07	4.90
Gardner: Integrative Motivation	0.57	0.02	0.15	3.36

*For a listing of all predictor variables included, see Table LIV
This table lists only predictors which yield a significant F value
and bring about an r^2 Change greater than 0.01.

TABLE LVII

Prediction of the Average Teacher Ratings
Obtained by the Francophone Student Sample on Continuous
Training, Based on Individual Predictor Variables*

VARIABLE	Multiple r	r^2 Change	Simple r	F
Ottis-Ottawa: Verbal Intelligence	0.31	0.10	0.31	6.40
16 PF: Self-Reliance - Dependence	0.38	0.04	0.21	6.28
Placement Level	0.42	0.03	0.26	4.12
Age	0.44	0.02	0.22	8.11
Gardner: English Use Anxiety	0.48	0.03	-0.21	5.40
Appointee Flag	0.51	0.03	-0.06	4.51

*For a listing of all predictor variables included, see Table LIV
This table lists only predictors which yield a significant F value
and bring about an r^2 Change greater than 0.01.

TABLE LVIII

Prediction of Attained LKE Norms Based on Factor Scores Derived
from preliminary Factor Analysis for Francophone
Students on Continuous Language Training*

VARIABLE	Multiple r	r^2 Change	Simple r	F
Personal Drive and Motivation to learn English	0.61	0.37	-0.61	90.89
Conservatism	0.65	0.06	-0.24	13.89
Self Reliance	0.68	0.04	0.19	8.77
Educational Background	0.70	0.03	-0.17	7.01
Independence and Imagination	0.71	0.02	0.13	4.04

* For details of the factor analysis, please refer to section A. The factors from which the above factor scores were obtained are listed on Table LII.

TABLE LIX

Prediction of Attained LKE Raw Scores Based on Factor
Scores Derived from Preliminary Factor Analysis for Francophone
Students on Continuous Language Training*

VARIABLE	Multiple r	r ² Change	Simple r	F
Conservatism	0.34	0.12	0.34	23.27
Personal Drive and Motivation to learn English	0.47	0.10	0.32	20.66
Independence and Imagination	0.52	0.05	-0.23	10.45
Dependence on Groups	0.57	0.05	-0.22	9.41
Self-Reliance	0.60	0.04	-0.21	8.48
Educational Background	0.62	0.03	-0.16	5.25

* For details of the factor analysis, please refer to section A.
The factors from which the above factor scores were obtained
are listed on Table LII

TABLE LX

Prediction of the Average Teacher Ratings Obtained by the Francophone Student Sample on Continuous Language Training, Based on Factor Scores Derived from Preliminary Factor Analysis*

VARIABLE	Multiple r	r ² Change	Simple r	F
Personal Drive and Motivation to learn English	0.42	0.18	0.42	42.79
Measured Intelligence	0.53	0.10	0.32	24.03
Educational Background	0.58	0.06	0.25	14.80
Conservatism	0.63	0.06	-0.24	13.68
Self-Reliance	0.65	0.03	-0.16	6.39
Sex and Salary Range	0.67	0.03	-0.16	6.36
Dependence on Groups	0.69	0.02	0.13	4.27
Anxiety	0.70	0.02	-0.13	4.19
Independence and Imagination	0.71	0.02	0.13	4.04

* For details of the factor analysis, please refer to section A. The factors from which the appropriate factor scores were obtained are listed on Table LII.

5.2.4 Francophone Teachers: Quantitative Description

This section describes the French language teachers of the Language Bureau in terms of personal descriptors, major personality characteristics, and attitudes. In addition, it considers certain relationships between these descriptors and the teachers' degree of job satisfaction, perception of other teachers, perception of students, and feelings about courses and teaching methods.

Personal descriptors are found on Table LXI. Based on this Table, three points are worthy of note. In the first place, the sex ratios of French language teachers and Anglophone students are substantially different. Whereas only 36% of the Anglophone students are female, more than 50% of the French language teachers are female. Secondly, there is a substantial age difference when comparing French language teachers and their students. In general, the French language teachers tend to be younger. Whereas 85% of Anglophone students are over 25 years of age, 54% of their French language teachers are 29 years of age or less. Thirdly, it should be noted that although the French language teachers tend to be young as a group, they are nevertheless very well educated compared to a general population when one considers their years of scholarship. If one considers not so much their second language teacher training but rather their general education, one finds that a large number possess university or graduate degrees, and that only one case had the minimum of thirteen years of scholarship.

Description of the French language teachers in terms of personality characteristics and basic attitudes is found on Table LXII. Based on this data an analysis of the teacher personality characteristics reveals a profile which is in most respects similar to that of the Anglophone students they teach, in the sense that both groups are abstract thinking, sober, shy and sensitive, somewhat shy and apprehensive, and group dependent. There are some differences, however. The teachers are more imaginative than the Anglophone students, more free thinking and more casual. They are also more emotionally responsive according to their average scores on the 16 PF.

TABLE LXI

French Language Teachers:
Personal Descriptors

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>Age</u>			
20 to 29	39	54.2	54.2
30 to 39	16	22.2	76.4
40 to 49	13	18.1	94.4
50 to 59	4	5.6	100
<u>Sex</u>			
Male	33	45.8	45.8
Female	39	54.2	100
<u>Number of Years Schooling</u>			
No University Degree	22	30.6	30.6
Three Year Bachelors Degree	17	23.6	54.2
Four Year Bachelors Degree	19	26.4	80.6
Graduate Studies	14	19.5	100

TABLE LXII

French Language Teachers:
Personal Characteristics (Continuous Data)

VARIABLE	Average	Reference Score*
16 PF: Reserved - Outgoing	6.0	5.5
16 PF: Concrete Thinking - Abstract Thinking	6.7	5.5
16 PF: Easily Upset - Calm	5.8	5.5
16 PF: Conforming - Independent	5.4	5.5
16 PF: Taciturn - Happy-Go-Lucky	3.6	5.5
16 PF: Expedient - Conscientious	5.7	5.5
16 PF: Shy - Uninhibited	4.5	5.5
16 PF: Self-Reliant - Sensitive	8.2	5.5
16 PF: Trusting - Suspicious	5.0	5.5
16 PF: Practical - Imaginative	7.9	5.5
16 PF: Forthright - Shrewd	4.6	5.5
16 PF: Placid - Apprehensive	7.1	5.5
16 PF: Conservative - Free Thinking	7.2	5.5
16 PF: Group Dependent - Self-Sufficient	2.2	5.5
16 PF: Casual- Compulsive	4.3	5.5
16 PF: Relaxed - Tense	6.5	5.5
16 PF: Introversion - Extraversion	5.0	5.5
16 PF: Anxiety Level	6.2	5.5
16 PF: Level of Emotionality - Tough Poise	2.4	5.5
16 PF: Dependence - Independence	5.4	5.5
Gardner: Integrative Motivation	4.8	3.5
Gardner: Attitude Toward English Canadians	3.4	3.5
Gardner: Interest in Foreign Languages	5.3	3.5

Table LXII (cont'd)

VARIABLE	Average	Reference Score*
Self-Concept: Identity	122.8	127.1
Self-Concept: Satisfaction	110.4	103.7
Self-Concept: Personal	67.4	64.5
Self-Concept: Social	69.0	68.1

*The reference score in each case represents the mean score of the standardization sample in relation to which the PFL sample scores are interpreted, or the neutral point of a bipolar scale.

The attitude scores of the French language teachers suggest that they have high interest in foreign languages, and probably consider that a second language should be learned for primarily integrative or cultural reasons. However, their attitudes toward English Canadians are relatively neutral, and considerably less positive than both their other attitudes on the Gardner-Smythe scale, and the corresponding attitudes towards French Canadians manifested by the Anglophone students.

The above personality and attitudinal differences between French language teachers and their Anglophone students suggest that, in certain cases at least, the more casual, free thinking, and sensitive French language teachers may, especially if they have less than positive attitudes toward the English Canadian students, experience certain difficulties. In the first place, they may find the rather highly structured courses to be frustrating and to prevent free expression of their more creative urges. Secondly, if the tendency toward a casual personality is combined with emotional sensitivity, youth and related traits, such teachers may be perceived by the more conservative and older Anglophone students as brashed and inexperienced. It should be remembered that in the usual student-teacher relationship, the teacher tends to be not only more knowledgeable in the subject matter being taught but generally older, more experienced, and better educated. These characteristics normally contribute to the maintenance of respect and acceptance on the part of the student, since the teacher-student relationship, even in modern, highly progressive education, remains essentially hierarchic. In the Language Bureau, the teachers are exceptionally well qualified from the viewpoint of general education, but on the other hand their qualification are often in areas other than pedagogy or subject areas related to language education. In addition, their youth and consequent inexperience as a group may to some extent detract from their acceptance by the Anglophone students. This is borne out in a number of the comments received from the Anglophone students. Finally, it must be remembered that even the older French language teachers tend to be frequently inexperienced in the teaching of French as a second language, and are in many cases relative new comers to the Public Service Commission and to the Language Bureau. For further detail, the reader is referred to PFL study D.

Table LXIII shows a number of teacher perceptions, related to students, teachers, and aspects of their job. The job satisfaction scores suggest that the French language teachers are only moderately satisfied with their current jobs, and that their degree of satisfaction does not change with length of time in the Language Bureau. The number of reasons for dissatisfaction appear in part A of this chapter, as Teacher Comments. Among these one may sight the bureaucratic nature of the organization in which the teachers must work, which does not permit much individuality, even in classroom work, and the high degree of structure in the teaching methods employed. In addition, it is quite possible that those teachers who are not primarily qualified as second language teachers in terms of their educational background may find less than optimally satisfying any job as second language teachers. The rapid turn-over in the teaching ranks may be a reflection of this.

If one considers the relative importance accorded by teachers to the aspects of a lesson listed on Table LXIII, it appears that for Level I at any rate the teachers favour a highly structured lesson which stresses aural-oral aspects, and which relatively de-emphasizes free expression, creative exercises, and reading and writing. In fact, the teachers' opinions in this area are compatible with the relative emphasis given to various aspects of a lesson in Dialogue Canada. In summary, as a group the French language teachers appear to accept the method primarily in use at the Language Bureau rather than more inovative methods. If one considers their personality characteristics which include a tendency towards abstraction, free-thinking, and imaginativeness, one wonders at this apparent discrepancy. It may be explained on the basis that many of the French language teachers are not primarily qualified as second language teachers, and thus must accept the only methods with which they feel confident. It may also be that the motivation of many teachers to put creative effort into the teaching process is limited, which would be expected on the basis of limited job satisfaction.

Tables LXIV and LXV provide certain perceptions of fellow teachers and students. The dimensions rated through bipolar scales, it is of interest to note that teachers rate themselves as young, and somewhat interested and active. Anglophone students are perceived in this context to be older, slightly less interested, and more passive than fellow teachers. This coincides both with the real age differences which exist between teachers and students, and with the teachers' somewhat negative perceptions of English Canadians.

In terms of ideal class composition, as shown on Table LXV, teachers appear to prefer a class with some age range but not excessive, balanced in terms of the sexes, and having some diversity in terms of profession. Teachers do not appear to want an excessively homegeneous group in terms of age, sex, or professional category, but on the other hand they do not like an excessively heterogenous group.

TABLE LXIII

French Language Teachers: Job Related
Perceptions

VARIABLES	Average	Reference Score*
Initial Job Satisfaction	3.7	3
Current Job Satisfaction	3.7	3
Desire to Retain One Class for an Entire Course	2.6	3
Importance Accorded to Each of the Following Elements of the Teaching Process: *		
Listening to Tapes	4.5	3
Explanation of Tape Content	4.5	3
Repetition by Students	4.5	3
Memorization by Students	4.1	3
Oral Structure Drills	4.8	3
Free Oral Expression	4.1	3
Reading Exercises	3.5	3
Writing Exercises	3.4	3
Creative Language Use	4.0	3

*These values refer to Level I.

In concluding this section on the descriptive analysis of teacher characteristics and perceptions, certain correlations appear worth noting. A significant correlation was found between attitude towards English Canadians and perception of students' motivation ($R = 0.29$). Although the direction of this relationship cannot be expressed with certainty, it seems logical to suggest that teachers whose attitudes towards French Canadians are positive probably tend to perceive their students as being more highly motivated, either because of their more positive perception of the Anglophones or because they teach them in such a way as to elicit greater motivation. The latter interpretation seems logical in view of a second positive correlation, this time between teacher attitude to English Canadians and the teacher's experience in teaching French as a second language outside the Language Bureau ($R = 0.48$). This relatively high correlation is suggestive that the more experienced teachers, who by virtue of their experience may tend to motivate their students are also more positive towards English Canadians than less experienced teachers.

In summary, this analysis of teachers characteristics and perceptions suggests, first, that certain differences between the characteristics of French language teachers and their Anglophone students may give rise to a relationship between teacher and student which is less than optimal. Secondly, the attitudes and job satisfaction expressed, as well as certain perceptions of their colleagues, suggest less than optimal interest in pursuing second language teaching in the Language Bureau as a long term career. This is not suprising, in view of the fact that (See PFL Research D) a large percentage of French language teachers possess as their principal qualification degrees in areas which are only indirectly related to modern language teaching.

TABLE LXIV

French Language Teachers: Per-
ceptions of Teachers and Students (Continuous Data)

VARIABLE	Average	Reference Score*
Perceptions of Fellow Teachers (Using bipolar scale):		
Old - Young	3.9	3
Disinterested - Interested	3.4	3
Passive - Active	3.4	3
Reception of Anglophone Students (Bipolar scale):		
Old - Young	2.9	3
Disinterested - Interested	3.3	3
Passive - Active	3.0	3

TABLE LXV
French Language Teachers: Viewpoints Concerning
Ideal Class Composition

VARIABLE	Frequency	Percentage	Cumulative Percentage
<u>Age:</u>			
All Students of Similar Age	2	2.9	2.9
From a Small Range of Ages	45	65.2	68.1
Varied Age Composition	13	18.8	87
No Preference	9	13.0	100
<u>Sex:</u>			
Men Only	0	0.0	0.0
Women Only	2	2.9	2.9
Equal Numbers of Men and Women	54	77.1	80.0
More Men Than Women	1	1.4	85.7
More Women Than Men	10	14.3	100
<u>Professional Category:</u>			
All from the Same Category	0	0	0
From Similar Categories	44	63.8	63.8
From Different Categories	20	29.0	92.8
No Preference	5	7.2	100

Conclusions

CONCLUSIONS

In this section are briefly listed the major conclusions of this study. They are based on the descriptive and predictive statistical analyses of data, and on the accompanying comments of students and teachers.

Conclusion I: The Anglophone samples evaluated during preliminary orientation and during continuous language training are, for all practical purposes, comparable. They may be typified as representative samples of a general population which is characterized by high general intelligence, and personality tendencies towards conservatism and sobriety.

Conclusion II: The principal roles of the Orientation Service are related to prediction of second language achievement, counselling of applicants, and recommendations for level of placement and pedagogical strategies likely to succeed. The Orientation Service does not appear to have a major role in determining whether or not candidates should be admitted to language training.

Conclusion III: The MLAT used for Anglophone candidates is a reasonably good predictor and therefore a useful instrument for ability streaming, as it is presently used. A similar instrument should be useful for placement of Francophone students.

Conclusion IV: Francophone students on continuous language training differ significantly from Anglophone students in terms of average level of general ability, job status and age. As a group, the Francophone students are younger, and lower in ability level and job status. The personality characteristics and attitudes of Anglophone and Francophone students, however, are very similar.

The authors conclude that Francophone students on continuous language training are a biased sample on the Francophone population in the Public Service Commission, in all likelihood because the more experienced,

able and highly placed civil servants are in general fluently bilingual and do not tend to require second language courses. By contrast, Anglophone public servants of all ages, ability levels, and job classifications are found to require second language training.

Conclusion V: French language teachers are characterized as young, relatively inexperienced in language teaching, and only moderately satisfied with their jobs. They appear to have high interest in foreign languages, but only limited pedagogical training specifically geared to second language teaching.

Conclusion VI: The absence of inter-relationships between teacher skill ratings and LKE scores suggests that these instruments may be measuring different skills or functions. Based on the items and format of the LKE, this instrument should be considered primarily as a measure of second language knowledge. Teacher skill ratings, on the other hand, may be regarded as relatively informal estimates of ability to employ the second language. Further research should be undertaken to verify this hypothesis. Serious consideration should be given to the development of an official criterion of second language competence which includes not only measures of second language knowledge, but also estimates of functional competence, that is, ability and willingness to use the second language in a variety of situations outside the course setting. Knowledge and use of a second language need not be highly inter-related.

Conclusion VII: In the prediction of second language criterion performance, general aptitude and language aptitude appear to be among the more important predictors for both Anglophone and Francophone students, and for both "knowledge" and "performance" criteria. Verbal aspects of ability appear to be the most effective. Thus, the continuing use of the MLAT and related predictors of success on second language training is considered by the authors to be justified.

Conclusion VIII: Although measures of motivation employed in Research B were not major predictors of the criteria analyzed, orientation counsellor

ratings of intrinsic motivation significantly predicted teacher skill ratings, particularly speaking skills. This is compatible with the interpretation that motivation and attitudes may relate more to ability and willingness to use the second language than to language knowledge per se.

Since ability and willingness to use the second language may be especially important to bilingual performance on the job, following training, it is suggested by the authors that measures aimed at improving motivation for second language learning and use should be undertaken. Among such measures, assuring that all positions classified bilingual in fact require the use of the second language at the time of classification, and more formalized preparation of candidates for entry into language schools, including fixed entry dates, should be given serious consideration. Other such measures may include more homogeneous student groupings, screening of candidates with little chance of success in second language training, more varied curriculum offerings, and the adoption of criterion measures which stress functional second language performance.

Conclusion IX: An examination of attitudes related to the second language and culture, comparing those of Anglophone candidates undergoing preliminary orientation and those of Anglophone students on continuous language training, suggests that both groups have relatively neutral attitudes towards the second language and culture, and that the attitudes of the two groups are not significantly different. In fact, Anglophone students on continuous language training exhibit slightly less positive attitudes than candidates undergoing preliminary orientation.

Since one of the major goals of second language courses should be to bring about positive attitude change, in order to maximize the probability of second language use subsequent to the end of formal language training, it is suggested by the authors that possible measure to bring about positive attitude change towards the second language and culture be studied. Although specific suggestions in this area are beyond the present research, the authors conclude by noting that, as a

pre-requisite to attitude change, students on continuous language training must perceive the language training experience, not as a necessary evil, but as a relevant experience the objectives of which are functionally attainable.

Bibliographical References

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Adorno, E.W., D.G. Levison & R.N. Sanford (1950) The Authoritarian Personality, New York, Harper and Row.
- Allport, G.W. (1954) The Nature of Prejudice, Cambridge (Mass.), Addison-Wesley.
- Arsenian, S. (1937) Bilingualism and Mental Development: A Study of the Intelligence and the Social background of Bilingual Children in New York City, Columbia University, Teachers College.
- Cattell, R.B. (1961) Manual for the 16 PF, Campaign (Ill.), Institute for Personality and Ability Testing.
- D'Arcy, N.T. (1953) "A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence", Journal of Genetic Psychology 982), 21-57.
- Edwards, H.P., & M.C. Casserly (1971) "Research and Evaluation of the French Program: 1970-71 Annual Report", Report Presented to the Ottawa Separate Schools, Ottawa.
- Gardner, R.C., C.L. Smythe & D.C. Smythe (1974) "The Language Research Group Cross National Survey: Normative Data, 1973-74", Research Bulletin (3), Canada, University of Western Ontario.
- Guilford, G.P., (1967) The Nature of Human Intelligence, McGraw Hill, New York.
- Guiora, Alexander Z., (1971) "The Role of Personality Variables in Second Language Behavior", Report for the U.S. Defense Language Institute, Washington, D.C.: Defense Language Institute
- Hoffer, E. (1951) The True Believer, New York, Harper and Row.
- Jakobovits, L.A. (1970) Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues, Rowley (Mass.), Newbury House.
- Janis, I. & S. Feshback (1959) "Effects of Fear Arousing Communications", Journal of Abnormal and Social Psychology 948), 78-92.
- Katz, D. & E. Stotland (1959) "Psychology: A Study of a Science", in Koch (ed.), New York, McGraw-Hill, 423-475.
- Kelly, L.J. (ed.) (1969) Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar, Toronto, University of Toronto Press.
- Lenneberg, E.H. (1967) Biological Foundations of Language, New York, Wiley.
- Mackey, W.F. (1974) L'Ecologie Educationnelle du Bilinguisme, Centre International de Recherches sur le Bilinguisme, Québec.

- Nie, M.H., G.H. Hull, J.G. Jenkins, K. Steinbrenner & D.H. Bent (1975) Statistical Package for the Social Sciences, New York, Second Edition, McGraw-Hill.
- Overbeke, M. (1972) Introduction au problème du bilinguisme, Labor (éd.), Bruxelles.
- Penfield, W. & L. Roberts (1959) Speech and Brain Mechanisms, Princeton, Princeton University Press.
- Peters, Bill and Whitfor, Jim (1975) Unpublished report on student attitude survey at Asticou Language Centre, April 1975.
- Rotter, J.B. (1966) "Generalized Expectancies for Internal vs External Control of Reinforcement", *Psychological Monographs: General and Applied* (80, 1), 1-28.
- Studies Division, Staff Development Branch: Questionnaire:-
Investigating Language Bureau's "continuous courses", Student's Version. (1975); Questionnaire d'Enquête sur les cours continus au Bureau des langues: version de l'étudiant (1975); Questionnaire d'Enquête sur les cours continus au Bureau des langues: version du professeur.
- Thurstone, L.L. & P.G. Thurstone, (1941) Studies of Intelligence, Psychometric Monographs Two.
- Thurstone, L.L. & P.G. Thurstone, (1965) PMA Technical Report, Chicago, Science Research Associates.
- Vernon, P.E. (1961) The Structure of Human Abilities, Second Edition, Notherland (London).

APPENDIX I

**English Version of Information
on Independent Study
Given to Orientation Candidates**

From: Dr. H.P. Edwards (U. of Ottawa, PFL), Dr. Michel Gilbert (U. of Québec at Montréal, PFL), Ms Frances Smyth (Ottawa Separate School Board, PFL), Dr. Mari Wesche (PFL)

Subject: Your participation in the Research Project on PSC Language Training Programmes. Sub-project on language learning.

You are now taking part in an orientation program for a course which has the laudable but difficult goal of helping you to become bilingual, in keeping with the requirements of your position. Your success in this undertaking will be determined by many factors, some of which may be beyond your control. These include teaching methods, physical factors such as school facilities and transportation, group factors such as the particular classmates and teachers with whom you are placed, and individual factors such as your prior experience with language learning, your expectations and needs with regard to the second language, personal traits which influence your learning approach or "style", and factors such as outside demands on your time and energy while you are in language training.

In the ongoing effort to make the PSC language training programme more effective for all concerned, an external research team has been commissioned by Treasury Board to evaluate the above factors as they operate in the continuous course programme of the Language Bureau, and to recommend ways of improving this training. As part of this team our group is studying the language learning process and how it can be better fitted to individual needs.

This study is independent of the PSC although the PSC is cooperating with it, so that we can assure all those taking part that none of the data we collect on individuals will become a part of PSC records. A special coding system, to which the key will be destroyed once data collection is complete, will insure anonymity.

We would very much appreciate your participation in our research. This would involve your taking a series of tests lasting approximately

2½ hours on _____ morning, April _____, beginning at 8:30 A.M. at the Orientation Division, 177 Nepean (at Bank St.). Please report to Room 220. If the results are to be meaningful it is very important that we have as near total participation of those asked as possible. Your collaboration will be very much appreciated and may well contribute to valuable changes for future languages students.

Your ministry has been informed of this official request for your time. If you need any further information or help with arrangements feel free to call any of the research group at the following number:

M. Wesche: 992-4527 (eve: 749-5352)

F. Smyth: 237-5660 (eve: 232-2336)

H.P. Edwards: 231-2366

In addition to eventual improvements in the language training Programme which may result from this study, we can provide interested participants with their "personality profile" according to the Cattell 16 PF test of normal personalities. You may request this during testing by filling out an envelope with your code and address for later mailing.

Thank you very much for your help.

APPENDIX II

**English Version of Information on Independent
Study Given to Students and Teachers
in Continuous Language Training Programme**

GENERAL INFORMATION ON THE RESEARCH

You are being asked to complete these tests and questionnaires as part of a project commissioned by the Treasury Board to evaluate the PSC language training programme. Your answers to any and all questions will be treated in the strictest confidence. Although we ask for your Social Insurance Number (or name) on the cover page we do so only to be able to associate information from the various tests and questionnaires with data gathered at different times. It is important for you to know, however, that before the data is examined, all information for each individual will be classified according to a code number and the sheets containing Social Insurance numbers or names will be destroyed. Even the research team will be unable to match the code numbers with Social Insurance numbers or names. This system has been designed to insure the absolute privacy of your answers and scores, and that there is no possibility of information on individuals becoming part of any permanent records.

The research project includes teams headed by professors from the universities of Montréal, Laval, Québec and Ottawa. Information is being gathered on many aspects of the language training programme with the hope of providing specific recommendations to improve its effectiveness for individual students.

In order for the research findings to truly represent the situation as it exists, we need the cooperation and participation of as many students and teachers as possible. Thus even though you are not required to participate, we would very much appreciate your doing so. If there is a particular item you do not wish to answer you do not have to. However, the usefulness of your test or questionnaire will be lessened to the extent that you do not answer each item, so you are urged to answer as many as possible. If you have questions about any items please raise your hand and someone will come to your assistance.

Those who would like to receive a copy of their "personality profile" from the Cattell 16 PF test may request an envelope to self-address, using their code number and address.

MEMORANDUM

DATE: January 13th, 1976.
FROM: Dr. O. Porebski, Professor, Faculty of Psychology.
TO: Dr. H.P. Edwards, Dean, Faculty of Psychology.
RE: The procedure to obtain factor scores for the three sets of data.

The procedure to obtain factor scores was the same for the three sets of data.

A preliminary analysis in each case consisted in eliminating most redundant factor dimensions and items. A strict test of significance for the number of necessary factors was then introduced. This involved the use of Rao's maximum likelihood test of hypotheses as used in his canonical factor analysis. Two, three, four, etc. factors were in turn hypothesised as adequate to explain the correlation table. The test of hypotheses was done with the aid of chi-squared which statistic is known to depend on the number of cases in the sample.

Once the number of necessary factors was determined all items not involved in the definition of these factors were eliminated. The final analysis provided principal components which were then rotated according to the orthogonal varimax principle. It is with respect to these rotated dimensions that the individual scores were obtained. Even though these factor scores were the usual multiple regression estimates there was no error involved in those estimates. The factor scores may thus be treated as uncorrelated variables.

If you have any further questions on the research or comments on your experiences in language training, members of the research team would be glad to talk with you during breaks. A blank sheet is also provided at the end of the last questionnaire for any comments you would like to make.

Many thanks for your co-operation.

au cours des pauses. Une feuille en blanc est aussi fournie à la fin du dernier questionnaire afin que vous puissiez faire des commentaires.

Nous vous remercions de votre collaboration.

DATE: Le 13 janvier 1976

DE: M. O. Porebski, professeur à la faculté de psychologie

A: M. H.P. Edwards, doyen de la faculté de psychologie

Façon d'obtenir les notes des facteurs pour les trois séries
de données

Une analyse préliminaire consistait dans chaque cas à éliminer la plupart des caractéristiques répétitives des facteurs. On a ensuite introduit un test de signification pour évaluer le nombre de facteurs nécessaires. Cela comprenait l'utilisation du test des hypothèses de Rao (maximum de vraisemblance) tel qu'il l'a utilisé au cours de son analyse factorielle canonique. Deux, trois, quatre ou plus de facteurs ont ensuite été admis comme des hypothèses assez précises pour expliquer le tableau des corrélations. Le test des hypothèses a été effectué au moyen de la statistique chi carré qu'on sait dépendre du nombre de cas par échantillon.

Après avoir déterminé le nombre de facteurs nécessaires, on a éliminé tous les éléments qui ne faisaient pas partie de la définition de ces facteurs. L'analyse finale a produit les principaux éléments qui ont ensuite fait l'objet d'une rotation selon le principe varimax orthogonal. On a établi les notes individuelles au moyen de ces dimensions obtenues par rotation.

Bien que ces notes de facteur étaient les estimations habituelles de régression multiple, il n'y avait aucune erreur dans les estimations. Les notes des facteurs peuvent donc être traitées comme des variables sans corrélation.

Si vous avez d'autres questions à poser concernant la recherche ou des commentaires sur vos expériences en formation linguistique, les membres du groupe de recherche se feront un plaisir de vous répondre

Ceux qui aimeraient recevoir une copie de leur "profil de personnalité" selon le 16 FP de Cattell peuvent demander une enveloppe sur laquelle ils inscriront leur numéro de code et leur adresse.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA RECHERCHE

On vous demande de remplir ces tests et ces questionnaires dans le cadre d'une étude commandée par le Conseil du Trésor afin d'évaluer le programme de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique. Vos réponses à toutes les questions seront traitées très confidentiellement. On vous demande votre numéro d'assurance sociale (ou votre nom) sur la première page, mais c'est seulement afin de pouvoir faire correspondre les renseignements des différents tests et questionnaires avec les données recueillies à différents moments. Il importe toutefois que vous sachiez que tous les renseignements concernant chaque personne seront classés selon un numéro de code et que les feuilles portant les numéros d'assurance sociale ou les noms seront détruites avant que les données soient examinées. Même les membres du groupe de recherche ne pourront faire correspondre les numéros de code avec les numéros d'assurance sociale ou les noms. Ce système a pour but de protéger la nature confidentielle de vos réponses et de vos notes et d'empêcher que des renseignements personnels ne soient versés à des dossiers permanents.

Le projet de recherche comprend des équipes dirigées par des professeurs des universités de Montréal, de Laval, du Québec et d'Ottawa. On recueille des renseignements sur de nombreux aspects du programme de formation linguistique avec l'espoir de faire des recommandations précises afin de le rendre plus efficace pour tous les élèves.

Afin que les résultats des recherches représentent véritablement la situation actuelle, nous avons besoin de la collaboration et de la participation du plus grand nombre d'élèves et de professeurs possible. Bien que vous ne soyez pas obligés de participer, nous apprécierions beaucoup votre collaboration. S'il y a une question en particulier à laquelle vous ne désirez pas répondre, vous êtes libre de ne pas le faire. Cependant, l'utilité du test ou du questionnaire sera amoindrie dans la mesure où vous ne répondrez pas à toutes les questions; nous vous prions donc de répondre au plus grand nombre de questions possible. Si vous désirez poser des questions sur certains points, veuillez lever la main et quelqu'un viendra à votre aide.

GENERAL INFORMATION ON THE RESEARCH

You are being asked to complete these tests and questionnaires as part of a project commissioned by the Treasury Board to evaluate the PSC language training programme. Your answers to any and all questions will be treated in the strictest confidence. Although we ask for your Social Insurance Number (or name) on the cover page we do so only to be able to associate information from the various tests and questionnaires with data gathered at different times. It is important for you to know, however, that before the data is examined, all information for each individual will be classified according to a code number and the sheets containing Social Insurance numbers or names will be destroyed. Even the research team will be unable to match the code numbers with Social Insurance numbers or names. This system has been designed to insure the absolute privacy of your answers and scores, and that there is no possibility of information on individuals becoming part of any permanent records.

The research project includes teams headed by professors from the universities of Montréal, Laval, Québec and Ottawa. Information is being gathered on many aspects of the language training programme with the hope of providing specific recommendations to improve its effectiveness for individual students.

In order for the research findings to truly represent the

situation as it exists, we need the cooperation and participation of as many students and teachers as possible. Thus even though you are not

required to participate, we would very much appreciate your doing so.

If there is a particular item you do not wish to answer you do not have to. However, the usefulness of your test or questionnaire will be

lessened to the extent that you do not answer each item, so you are

urged to answer as many as possible. If you have questions about any

items please raise your hand and someone will come to your assistance.

Those who would like to receive a copy of their "personality

profile" from the Cattell 16 PF test may request an envelope to self-

address, using their code number and address.

Version anglaise (suivie de la traduction
en français) des renseignements sur l'Etude
indépendante communiqués aux élèves et
aux professeurs du programme de formation
linguistique continue

ANNEX II

Annexe II

Cette étude ne relève pas de la Commission de la Fonction publique bien que la Commission y participe. Aussi pouvons-nous garantir à tous les participants qu'aucune des données personnelles que nous recueillerons ne sera versée aux dossiers de la CFP. Un système de codes spéciaux, dont la clef sera détruite après la collecte des données, assurera l'anonymat.

Nous apprécierions beaucoup votre participation à cette recherche. On vous demandera de passer une série de tests qui dureront environ 2 h $\frac{1}{2}$, le matin du _____ avril _____ et commenceront à 8 h 30 à la Division de l'orientation, 177, rue Nepéan (près de Bank). Veuillez vous présenter à la pièce 220. Afin que les résultats soient significatifs, il est très important que nous ayons la participation de presque toutes les personnes choisies. Votre collaboration sera très appréciée et permettra de faire des changements utiles pour les futurs élèves des cours de langue.

On a informé votre Ministère de cette demande officielle. Si vous avez besoin de renseignements supplémentaires ou d'aide concernant certaines dispositions, n'hésitez pas à téléphoner à l'un des membres du groupe de recherche aux numéros de téléphone suivants :

M. Wesche: 992-4527 (soir: 749-5352)
F. Smyth: 237-5660 (soir: 232-2336)
H.P. Edwards: 231-2366

En plus des améliorations éventuelles au programme de formation linguistique qui peuvent résulter de cette étude, nous pouvons fournir aux participants intéressés leur "profil de personnalité" selon le test à 16 RP de Cattell sur les personnalités normales. Vous pouvez le demander au cours des textes en inscrivant votre code et votre adresse sur une enveloppe qui vous sera postée plus tard.

Nous vous remercions beaucoup de votre collaboration.

De: Mr. H.P. Edwards (Université d'Ottawa), Mr. Michel Glibert (Université du Québec à Montréal) Ms Frances Smyth (Ottawa Separate School Board), M. Mari Wesche, du projet de recherche sur les programmes de formation bilinguistique.

Sujet: Votre participation au projet de recherche sur les programmes de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique. Sous-projet sur la formation linguistique.

Vous participez maintenant au programme d'orientation pour un cours qui a comme objectif louable, mais difficile à atteindre, de vous aider à devenir bilingue conformément aux exigences de votre poste. Le succès de cette entreprise dépendra d'un grand nombre de facteurs, dont quelques-uns peuvent être indépendants de votre volonté comme les méthodes pédagogiques, des facteurs matériels comme les locaux et le transport, des facteurs de groupe comme les camarades de classe et les professeurs avec qui vous travaillerez et des facteurs individuels comme votre expérience antérieure de la formation linguistique, vos désirs et vos besoins concernant la langue seconde, les traits de votre personnalité qui influent sur votre façon d'envisager l'apprentissage, et des facteurs comme le temps et l'énergie qu'on exige de vous pendant votre formation linguistique.

Dans son perpétuel effort destiné à ce que le programme de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique profite davantage à tous les intéressés, le Conseil du Trésor a demandé à un groupe de recherche de l'extérieur d'évaluer les facteurs plus haut mentionnés dans la mesure où ils influent sur le programme de cours continus du Bureau des langues et de proposer des moyens d'améliorer la formation. Notre groupe, en tant que partie de cette équipe, étudie le processus d'apprentissage de la langue et de quelle façon il peut être adapté aux besoins individuels.

2½ hours on _____ morning, April _____, beginning at 8:30 A.M. at the Orientation Division, 177 Nepan (at Bank St.). Please report to Room 220. If the results are to be meaningful it is very important that we have as near total participation of those asked as possible. Your collaboration will be very much appreciated and may well contribute to valuable changes for future languages students.

Your ministry has been informed of this official request for your time. If you need any further information or help with arrangements feel free to call any of the research group at the following number:

M. Wesche: 992-4527 (eve: 749-5352)
F. Smyth: 237-5660 (eve: 232-2336)
H.P. Edwards: 231-2366

In addition to eventual improvements in the language training Programme which may result from this study, we can provide interested participants with their "personality profile" according to the Cattell 16 PF test of normal personalities. You may request this during testing by filling out an envelope with your code and address for later mailing. Thank you very much for your help.

From: Dr. H.P. Edwards (U. of Ottawa, PFL), Dr. Michel Glibert (U. of Québec at Montréal, PFL), Ms Frances Smyth (Ottawa Separate School Board, PFL), Dr. Mari Wesche (PFL)

Subject: Your participation in the Research Project on PSC Language Training Programmes. Sub-project on language learning.

You are now taking part in an orientation program for a course which has the laudable but difficult goal of helping you to become bilingual, in keeping with the requirements of your position. Your success in this undertaking will be determined by many factors, some of which may be beyond your control. These include teaching methods, physical factors such as school facilities and transportation, group factors such as the particular classmates and teachers with whom you are placed, and individual factors such as your prior experience with language learning, your expectations and needs with regard to the second language, personal traits which influence your learning approach or "style", and factors such as outside demands on your time and energy while you are in language training.

In the ongoing effort to make the PSC language training programme more effective for all concerned, an external research team has been commissioned by Treasury Board to evaluate the above factors as they operate in the continuous course programme of the Language Bureau, and to recommend ways of improving this training. As part of this team our group is studying the language learning process and how it can be better fitted to individual needs.

This study is independent of the PSC although the PSC is cooperating with it, so that we can assure all those taking part that none of the data we collect on individuals will become a part of PSC records. A special coding system, to which the key will be destroyed once data collection is complete, will insure anonymity.

We would very much appreciate your participation in our research. This would involve your taking a series of tests lasting approximately

Version anglaise (suivie de la traduction
en français) des renseignements sur l'Etude
Indépendante communiqués aux candidats
soumis à l'orientation

ANNEXE I

Annexe I

- Mackey, W.F. (1974) L'Ecologie Educationnelle du Bilinguisme, Centre International de Recherches sur le Bilinguisme, Québec.
- Nie, M.H., G.H. Hull, J.G. Jenkins, K. Steinbrenner & D.H. Bent (1975) Statistical Package for the Social Sciences, New York, Second Edition, McGraw-Hill.
- Overbeke, M. (1972) Introduction au problème du bilinguisme, Labor (éd.), Bruxelles.
- Pentfield, W. & L. Roberts (1959) Speech and Brain Mechanisms, Princeton, Princeton University Press.
- Peter, Bill and Whitfor, Jim (1975) Unpublished report on student attitude survey at Asticon Language Centre, Avril 1975.
- Rotter, J.B. (1966) "Generalized Expectancies for Internal vs External Control of Reinforcement", Psychological Monographs: General and Applied (80, 1), pp. 1-28.
- Division des études, Direction générale du perfectionnement, Questionnaire: Investigating Language Bureau's "continuous courses", Student's Version. (1975); Questionnaire d'Enquête sur les cours continus au Bureau des Langues: version de l'étudiant (1975); Questionnaire d'Enquête sur les cours continus au Bureau des Langues: version du professeur.
- Thurstone, L.L. & P.G. Thurstone, (1941) Studies of Intelligence, Psychometric Monographs Two.
- Thurstone, L.L. & P.G. Thurstone, (1965) PMA Technical Report, Chicago, Science Research Associates.
- Vernon, P.E. (1971) The Structure of Human Abilities, Second Edition, Northland (London).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adorno, E.W., D.G. Levinson & R.N. Sanford (1950) The Authoritarian Personality, New York, Harper and Row.
- Allport, G.W. (1954) The Nature of Prejudice, Cambridge (Mass.), Addison-Wesley.
- Arsenian, S. (1937) Bilingualism and Mental Development: A Study of the Intelligence and the Social Background of Bilingual Children in New York City, Columbia University, Teachers College.
- Cattell, R.B. (1961) Manual for the 16 PF, Campaign (111.), Institute for Personality and Ability Testing.
- D'Arcy N.T. (1953) "A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence", Journal of Genetic Psychology (82), pp. 21-57.
- Edwards, H.P., & M.C. Casserly (1971) "Research and Evaluation of the French Program: 1970-71 Annual Report", Report Presented to the Ottawa Separate Schools, Ottawa.
- Gardner, R.C., C.L. Smythe & D.C. Smythe (1974) "The Language Research Group Cross National Survey: Normative Data, 1973074", Research Bulletin (3), Canada, University of Western Ontario.
- Guilford, G.P. (1967) The Nature of Human Intelligence, McGraw Hill, New York.
- Guiora, Alexander Z., (1971) "The Role of Personality Variables in Second Language Behavior", Report for the U.S. Defense Language Institute, Washington, D.C.: Defense Language Institute.
- Hoffer E. (1951) The True Believer, New York, Harper and Row.
- Jakobovits, L.A. (1970) Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues, Rowley (Mass.), Newbury House.
- Janis, I. & S. Feshback (1959) "Effects of Fear Arousing Communications", Journal of Abnormal and Social Psychology (48), pp. 78-92.
- Katz, D. & E. Stotland (1959) "Psychology: A Study of a Science", in Koch (ed.), New York, McGraw Hill, pp. 423-475.
- Kelly, L.J. (ed.) (1969) Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar, Toronto, University of Toronto Press.
- Lenneberg, E.H. (1967) Biological Foundations of Language, New York, Wiley.

Références bibliographiques

Conclusion IX: Un examen des attitudes liées à la langue et à la

culture secondes, comparant les candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire et ceux en cours de formation linguistique continue, nous porte à croire que les deux groupes ont des attitudes relativement neutres face à la langue et à la culture secondes et que les attitudes des deux groupes ne sont pas tellement différentes. En fait, les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue ont une attitude un peu moins positive que les candidats soumis à l'orientation préliminaire.

Etant donné que l'un des principaux objectifs des cours de langues seconde devrait être d'apporter des changements positifs d'attitude en vue de rendre plus probable l'utilisation de la langue seconde après la formation linguistique comme telle, les auteurs ont suggéré d'étudier les mesures susceptibles d'apporter des changements positifs d'attitude face à la langue et à la culture secondes. Bien que des suggestions précises dans ce domaine dépassent le cadre de la recherche actuelle, les auteurs concluent en faisant remarquer que pour qu'il y ait un changement positif d'attitude, les élèves en cours de formation linguistique continue doivent d'abord percevoir leur expérience de formation linguistique non comme un mal nécessaire mais comme une expérience enrichissante dont les objectifs peuvent être atteints.

Conclusion VII: Pour la détermination des critères de rendement en matière de la langue seconde, l'aptitude générale et l'aptitude linguistique semblent faire partie des indices les plus importants pour les élèves aussi bien anglophones que francophones et pour les critères "de connaissance" et "de rendement". Les aspects verbaux de l'aptitude semblent être les plus efficaces. Les auteurs estiment donc justifiés l'utilisation continue du MLAT et des indices servant à prédire les chances de succès dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Conclusion VIII: Bien que les mesures de motivation utilisées dans la recherche B n'étaient pas des indices importants des critères analysés, les appréciations des conseillers en orientation concernant la motivation intrinsèque étaient des indices assez précis des appréciations des aptitudes pour l'expression orale. Cela est compatible avec l'interprétation selon laquelle la motivation et l'attitude ont plus de rapport avec la capacité et la volonté d'utiliser la langue seconde qu'avec la connaissance linguistique en soi.

Etant donné que la capacité et la volonté d'utiliser la langue seconde peuvent influencer fortement sur l'utilisation des deux langues au travail après le cours, les auteurs ont suggéré de prendre des mesures afin d'accroître la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde. Par exemple, au moment de la classification, on devrait s'assurer que les fonctions de tous les postes désignés bilingues nécessitent réellement l'utilisation de la langue seconde et qu'on donne une préparation plus rigoureuse aux candidats avant leur entrée à l'école de langues, dont l'établissement de dates d'entrée fixes. D'autres mesures pourraient comprendre la formation de groupes d'élèves plus homogènes, l'élimination des candidats qui ont peu de chance de réussir leurs études de langue seconde, un choix de programmes plus varié et l'adoption de mesures des critères axés sur le rendement fonctionnel de la langue seconde.

Les auteurs concluent que les élèves francophones en cours de formation linguistique continue ne sont pas représentatifs de la population francophone de la Fonction publique, sans doute parce que les fonctionnaires plus expérimentés, plus compétents et ayant des postes plus élevés sont habituellement parfaitement bilingues et n'ont pas besoin de cours de langue seconde. Par ailleurs, les fonctionnaires anglophones de tous âges, niveaux d'aptitudes et d'emploi ont besoin de cours de langue seconde.

Conclusion V: Les professeurs de langue française sont habituellement jeunes, ont peu d'expérience de l'enseignement de la langue et sont modérément satisfaits de leur emploi. Ils semblent porter un grand intérêt aux langues étrangères mais n'avaient qu'une formation pédagogique limitée dans le domaine de l'enseignement de la langue seconde.

Conclusion VI: L'absence de relations entre les appréciations des

aptitudes par les professeurs et les notes obtenues à l'Examen de connaissances linguistiques nous porte à croire que ces instruments mesurent en fait des aptitudes ou des tâches différentes. D'une part, si l'on se fonde sur son contenu et sa présentation, l'ECL doit être considéré essentiellement comme une évaluation de la connaissance de la langue seconde. D'autre part, les appréciations des aptitudes par les professeurs peuvent être considérées comme des évaluations assez approximatives de l'aptitude à parler une langue seconde. Il faudrait effectuer des recherches complémentaires pour vérifier cette hypothèse. On devrait étudier sérieusement l'établissement d'un critère officiel en matière de connaissance de la langue seconde qui serait une évaluation non seulement de la connaissance de la langue seconde mais aussi de la compétence fonctionnelle, c'est-à-dire de l'aptitude et de la volonté d'utiliser la langue seconde dans diverses situations en dehors des cours. Il n'est pas nécessaire que la connaissance et l'utilisation d'une langue seconde soient étroitement liées.

CONCLUSIONS

La présente section résume brièvement les principales conclusions de notre étude. Celles-ci sont fondées sur les analyses statistiques descriptives et pronostiques des données et sur les commentaires des élèves et des professeurs.

Conclusion I: Les échantillons d'élèves anglophones évalués au cours de l'orientation préliminaire et de la formation linguistique continue sont, à toutes fins pratiques, comparables. On peut les considérer comme des échantillons représentatifs d'une population ayant une intelligence générale supérieure et des tendances au conservatisme et à la réserve.

Conclusion II: Les principales fonctions du Service d'orientation sont de prédire le niveau de connaissance de la langue seconde atteint, d'orienter les candidats et de proposer le niveau de classement et les méthodes pédagogiques qui ont le plus de chances de réussir. Le Service d'orientation ne semble pas jouer un rôle important dans la sélection des candidats admis à la formation linguistique.

Conclusion III: Le MLAT utilisé pour les candidats anglophones est un indice assez précis et donc un instrument utile à la détermination des aptitudes, tel qu'utilisé actuellement. Un instrument semblable devrait être utile au classement des élèves francophones.

Conclusion IV: Les élèves francophones en cours de formation linguistique continue sont sensiblement différents des élèves anglophones en ce qui a trait au niveau moyen des aptitudes générales, au niveau d'emploi et à l'âge. En tant que groupe, les élèves francophones sont plus jeunes et le niveau de leurs aptitudes et de leur emploi est inférieur. Les traits de personnalité et le comportement des élèves anglophones et francophones sont toutefois très semblables.

Conclusions

TABLEAU LXV

Professeurs de Français: points de vue concernant
la composition idéale de la classe

VARIABLE			
Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif	
<u>Age:</u>			
Tous les élèves du même âge	2	2.9	2.9
D'âge à peu près égal	45	65.2	68.1
Composition d'âge variée	13	18.8	87
Aucune préférence	9	13.0	100
<u>Sexe:</u>			
Hommes seulement	0	0.0	0.0
Femmes seulement	2	2.9	2.9
Nombre égal d'hommes et de femmes	54	77.1	80.0
Plus d'hommes que de femmes	1	1.4	85.7
Plus de femmes que d'hommes	10	14.3	100
<u>Catégorie professionnelle:</u>			
Tous de même catégorie	0	0	0
De catégories semblables	44	63.8	63.8
De catégories différentes	20	29.0	92.8
Aucune préférence	5	7.2	100

TABLEAU LXIV

Professeurs de français: manières de percevoir
les professeurs et les élèves (données continues)

VARIABLE			Résultats de référence*
Moyenne			
<hr/>			
Perception des autres professeurs (selon une échelle bipolaire):	Agés - Jeunes	3.9	3
	Désintéressés - Intéressés	3.4	3
	Passifs - Actifs	3.4	3
<hr/>			
Réception des élèves anglophones (échelle bipolaire):	Agés - Jeunes	2.9	3
	Désintéressés - Intéressés	3.3	3
	Passifs - Actifs	3.0	3

En concluant cette étude de l'analyse descriptive des caractéristiques et des perceptions chez les professeurs, certaines corrélations méritent l'attention. Une corrélation importante a été constatée entre l'attitude des professeurs à l'égard des Canadiens anglais et la perception de la motivation des étudiants ($R = 0.29$). Bien qu'il ne soit pas possible de déterminer avec certitude l'orientation de cette corrélation, il semble logique de penser que les professeurs qui ont une attitude positive à l'égard des Canadiens français tendent probablement à percevoir leurs élèves comme des personnes beaucoup plus motivées, soit à cause de leur perception plus positive des anglophones, soit parce qu'ils dispensent leur enseignement de manière à susciter une meilleure motivation. Cette dernière interprétation semble plausible dans le contexte d'une deuxième corrélation positive entre l'attitude du professeur à l'égard des Canadiens anglais et son expérience dans l'enseignement du français comme langue seconde ailleurs qu'au Bureau des langues ($R = 0.48$). Cette corrélation relative permet de croire que les professeurs plus expérimentés qui, à cause de leur expérience, suscitent chez leurs élèves une meilleure motivation, ont également une attitude plus positive à l'égard des Canadiens anglais que n'auraient des professeurs moins expérimentés.

En résumé, cette analyse des caractéristiques des professeurs et de leurs perceptions laisse croire, tout d'abord, que certaines différences entre les caractéristiques des professeurs de français et leurs élèves anglophones pourraient occasionner une relation entre professeurs et élèves qui ne soit pas du tout idéale. Deuxièmement, les attitudes et le degré de satisfaction professionnelle qui ont été exprimés, ainsi que certaines manières de percevoir leurs collègues, laissent croire que le désir de faire une longue carrière dans l'enseignement d'une langue seconde au Bureau des langues n'est pas très grand. Cela est normal si l'on considère (voir Recherche D, PFL) qu'une grande partie des professeurs de français sont principalement qualifiés dans des disciplines qui ne sont qu'indirectement reliées à l'enseignement des langues modernes.

TABLÉAU LXIII

Professeurs de français:
Perceptions relatives au travail

VARIABLE			Résultats de
	Moyenne	référence*	
Satisfaction professionnelle initiale	3.7	3	
Satisfaction professionnelle actuelle	3.7	3	
Désir de conserver une classe pour la durée du cours	2.6	3	
Importance accordée à chacun des éléments suivants du processus d'enseignement:*			
Ecoute de bandes sonores	4.5	3	
Explication du contenu des bandes	4.5	3	
Répétition par les élèves	4.5	3	
Mémorisation par les élèves	4.1	3	
Exercices d'expression orale	4.8	3	
Exercices de lecture	3.5	3	
Exercices écrits	3.4	3	
Creativité dans l'utilisation de la langue	4.0	3	

*Ces valeurs concernent le niveau I.

relative qu'on a accordée dans Dialogue Canada aux divers aspects d'un cours de formation. En définitive, en tant que groupe, les professeurs de français semblent accepter la principale méthode utilisée par le Bureau des langues de préférence à des méthodes plus nouvelles. Si l'on tient compte de leurs traits de personnalité qui comprennent une tendance à l'abstraction, à la libre pensée et à l'imagination, on s'étonne de cette contradiction apparente. Elle peut s'expliquer par le fait que beaucoup de professeurs de français ne sont pas spécialisés dans l'enseignement d'une langue seconde et doivent donc accepter les seules méthodes qui leur inspirent confiance. On peut aussi alléguer que chez un bon nombre de professeurs, le degré de motivation à créer dans leur enseignement est limité, ce qui est compréhensible s'ils éprouvent peu de satisfaction professionnelle.

Les tableaux LXIV et LXV portent sur certaines façons de percevoir les autres professeurs et les élèves. Les dimensions ont été évaluées à l'aide d'échelles bipolaires, et il est intéressant de remarquer que les professeurs se jugent jeunes, intéressés et dynamiques. Les élèves anglophones sont perçus dans ce contexte comme étant plus âgés, légèrement moins intéressés et plus passifs que les professeurs. Ces données coïncident avec des différences d'âge appréciables entre les professeurs et les élèves et avec les sentiments quelque peu négatifs des professeurs à l'égard des Canadiens anglais.

En termes de composition idéale de classe, comme le montre le tableau LXV, les professeurs semblent préférer une classe où il y a certaines différences d'âge, mais pas trop grandes, équilibrée en termes de sexe, et avec une certaine diversité en ce qui concerne la profession des élèves. Les professeurs ne semblent pas préconiser un groupe d'élèves extrêmement homogène en ce qui concerne l'âge, le sexe, ou la catégorie professionnelle, mais par contre, ils ne veulent pas non plus un groupe extrêmement hétérogène.

accepter par les élèves anglophones. Ce fait est reflété par un bon nombre de commentaires d'élèves anglophones. Finalement, il faut se rappeler que même les professeurs de français plus âgé n'ont parfois aucune expérience de l'enseignement du français comme langue seconde, et sont souvent plus ou moins des nouveaux venus dans la Fonction publique et au Bureau des Langues. Pour obtenir de plus amples détails, le lecteur est prié de se reporter à l'étude D du Programme de formation linguistique.

Le tableau LXIII indique un certain nombre de manières pour le professeur de percevoir les élèves, les professeurs et les différents aspects de leur travail. Les résultats qui concernent la satisfaction professionnelle permettent de croire que les professeurs de français ne sont que modérément satisfaits de leur travail actuel et que leur degré de satisfaction ne change pas avec le temps passé au Bureau des Langues. Les motifs d'insatisfaction sont énumérés dans la partie A de ce chapitre, sous la rubrique Commentaires des professeurs. Parmi ces raisons, on peut citer le caractère bureaucratique de l'organisation dont les professeurs font partie, qui n'est pas très propice à l'épanouissement individuel, même en classe, ainsi que la rigidité des méthodes didactiques utilisées. De plus, il est très possible que les professeurs qui ne sont pas spécialisés dans l'enseignement d'une langue seconde, du moins d'après leur formation, n'éprouvent pas une satisfaction optimale à être professeur de langue seconde. Cela explique peut-être la grande mobilité qui existe chez les professeurs.

Si l'on considère l'importance relative accordée par les professeurs aux différents aspects d'un cours, comme l'indique le tableau LXIII, il semble que, du moins au niveau I, les professeurs préfèrent un cours très structuré qui accentue l'aspect audio-verbal et qui atténue l'importance relative de la libre expression, des exercices de création, de la lecture et de la rédaction. En fait, les opinions exprimées par les professeurs dans ce domaine sont compatibles avec l'importance

Les résultats de la mesure des attitudes des professeurs de français laissent entendre que ceux-ci ont un intérêt marqué pour les langues étrangères et pensent probablement que l'étude d'une deuxième langue devrait être entreprise d'abord pour des raisons de motivation intégrative ou pour des raisons culturelles. Cependant, leur attitude à l'égard des Canadiens anglais est relativement neutre et considérablement moins positive que les attitudes exprimées selon l'échelle Gardner-Smythe et que les attitudes correspondantes des élèves anglophones à l'égard des Canadiens français.

Ces différences de personnalité et d'attitudes entre les professeurs de français et leurs élèves anglophones permettent de croire, du moins dans certains cas, que les professeurs de français, plus décontractés, plus libres penseurs et plus sensibles, peuvent, surtout si leur attitude à l'égard des élèves canadiens anglais n'est pas très positive, rencontrer certaines difficultés. En premier lieu, il est possible qu'ils éprouvent un sentiment de frustration devant le caractère structure des cours qui ne laisse pas libre cours à leur créativité. Deuxièmement, si à la tendance à adopter des attitudes décontractées s'ajoutent la sensibilité émotionnelle, la jeunesse et d'autres traits semblables, il se peut que les élèves anglophones plutôt âgés et conservateurs pensent que les professeurs manquent de maturité et d'expérience. Il ne faut pas oublier que normalement, dans les relations professeurs-élèves, le professeur a non seulement des connaissances plus étendues que l'élève sur le sujet à l'étude mais qu'en même temps, il est généralement plus âgé, plus expérimenté et plus instruit. Ces caractéristiques contribuent normalement à faire respecter et accepter le professeur par ses élèves, puisque la relation entre les deux, même avec des méthodes d'éducation modernes et très avancées, demeure essentiellement hiérarchique. Au Bureau des langues, les professeurs sont exceptionnellement bien qualifiés au point de vue de la formation générale mais leur compétence relève souvent de disciplines autres que la pédagogie ou l'enseignement des langues. En outre, leur jeune âge et leur manque d'expérience peuvent jusqu'à un certain point les faire mal

TABLEAU LXII

Professeurs de français:
Caractéristiques personnelles (Données continues)

VARIABLE			Résultats de
	Moyenne	référence*	
16 FP: Réserve - entreprenant	6.0	5.5	
16 FP: Esprit concret - esprit abstrait	6.7	5.5	
16 FP: Nerveux - calme	5.8	5.5	
16 FP: Conformiste - indépendant	5.4	5.5	
16 FP: Taciturne - jovial	3.6	5.5	
16 FP: Expéditif - consciencieux	5.7	5.5	
16 FP: Timide - assuré	4.5	5.5	
16 FP: Indépendant - dépendant	8.2	5.5	
16 FP: Confiant - soupçonneux	5.0	5.5	
16 FP: Pratique - imaginaire	7.9	5.5	
16 FP: Direct - rusé	4.6	5.5	
16 FP: Placide - anxieux	7.1	5.5	
16 FP: Conservateur - libre penseur	7.2	5.5	
16 FP: Dépendant du groupe - individualiste	2.2	5.5	
16 FP: Décontracté - impulsif	4.3	5.5	
16 FP: Détendu - tendu	6.5	5.5	
16 FP: Introversif - extraverti	5.0	5.5	
16 FP: Niveau d'inquiétude	6.2	5.5	
16 FP: Niveau d'émotivité - aplomb	2.4	5.5	
16 FP: Dépendance - indépendance	5.4	5.5	
Gardner: Motivation intégrative	4.8	3.5	
Gardner: Attitude à l'égard des Canadiens anglais	3.4	3.5	
Gardner: Intérêt pour les langues étrangères	5.3	3.5	
Perception de soi: Identité	122.8	127.1	
Perception de soi: Satisfaction	110.4	103.7	
Perception de soi: Personnelle	67.4	64.5	
Perception de soi: Sociale	69.0	68.1	

*Les points de référence représentent dans chaque cas la note moyenne attribuée au groupe étalon et qui sert de base à l'interprétation des résultats obtenus par l'échantillon PFL, ou le point neutre d'une échelle bipolaire.

TABLÉAU LXI

Professeurs de français:
Caractéristiques personnelles

VARIABLE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé		
				Age	Sexe
20 à 29	39	54.2	54.2		
30 à 39	16	22.2	76.4		
40 à 49	13	18.1	94.4		
50 à 59	4	5.6	100		
					Masculin
	33	45.8	45.8		
	39	54.2	100		Féminin
<hr/>					
Nombre d'années de scolarité					
Aucun diplôme universitaire	22	30.6	30.6		
Baccalauréat (trois années d'études)	17	23.6	54.2		
Baccalauréat (quatre années d'études)	19	26.4	80.6		
Etudes de deuxième cycle	14	19.5	100		

du groupe. Il y a quelques différences, cependant. Les professeurs sont plus imaginatifs que leurs élèves anglophones, plus libres penseurs et plus décontractés. Ils sont également plus émotifs comme le prouve la moyenne des résultats obtenus au test des 16 facteurs de personnalité.

La présente section décrit les professeurs de français du Bureau des langues en termes de caractéristiques personnelles, de traits principaux de personnalité et d'attitudes. En outre, elle étudie certaines relations entre ces indices et le degré de satisfaction professionnelle du professeur, sa perception des autres professeurs et des élèves, ainsi que ses sentiments à l'endroit des cours et des méthodes didactiques.

Les caractéristiques personnelles sont énumérées au tableau

LXI. On y remarque trois points principaux. Tout d'abord, la répartition par sexe des professeurs de français et des élèves anglophones

diffère substantiellement. Tandis que seulement 36 p. cent des élèves

anglophones sont de sexe féminin, plus de 50 p. cent des professeurs de

français sont du sexe féminin. Deuxièmement, il y a une bonne différence

d'âge entre les professeurs de français et leurs élèves. En général,

les professeurs de français sont plus jeunes. Tandis que 85 p. cent des

élèves anglophones ont plus de 25 ans, 54 p. cent de leurs professeurs

de français ont 29 ans ou moins. Troisièmement, il faut remarquer que

même si les professeurs de français constituent un groupe plutôt jeune,

leur niveau d'instruction est élevé comparativement à celui de la population

en général, si on considère leurs années de scolarité. Si l'on tient

compte en premier lieu de leur instruction générale plutôt que de leur

formation comme professeur de langue seconde, on découvre que beaucoup

d'entre eux ont un diplôme de premier ou de deuxième cycle et qu'un seul

d'entre eux n'a que treize années de scolarité.

La description des professeurs de français en termes de traits

de personnalité et d'attitudes fondamentales se trouve au tableau LXII.

Fondée sur ces données, une analyse des traits de personnalité des professeurs révèle un profil semblable, à bien des points de vue, à celui de leurs

élèves anglophones, dans la mesure où les deux groupes sont intellectuels, calmes, réservés et sensibles, un peu timides et inquiets, et dépendants

TABLÉAU LX

Prédiction de la moyenne des notes attribuées par les professeurs à partir d'un échantillon d'élèves francophones en cours de formation linguistique continue, fondée sur les notes factorielles dérivées de l'analyse factorielle préliminaire*

VARIABLE	Multiple r	Changement r^2	Simple r	F
----------	---------------	---------------------	-------------	---

Motiles personnels et motivation pour apprendre l'anglais	0.42	0.18	0.42	42.79
Intelligences mesurée	0.53	0.10	0.32	24.03
Instruction	0.58	0.06	0.25	14.80
Conservatisme	0.63	0.06	-0.24	13.68
Indépendance	0.65	0.03	-0.16	6.39
Sexe et échelle de salaire	0.67	0.03	-0.16	6.36
Dépendance des groupes	0.69	0.02	0.13	4.27
Anxiété	0.70	0.02	-0.13	4.19
Indépendance et imagination	0.71	0.02	0.13	4.04

*Pour les détails sur l'analyse factorielle, prière de consulter la section A. Les facteurs à partir desquels les notes factorielles appropriées ont été obtenues sont énumérées au tableau LII.

TABLÉAU LIX

Prédiction des notes brutes obtenues à l'Examen de connaissances linguistiques, fondée sur les notes factorielles dérivées de l'analyse factorielle préliminaire pour les élèves francophones en cours de formation linguistique continue*

VARIABLE	Multiple r	Changement r ²	Simple r	F
Conservatisme	0.34	0.12	0.34	23.27
Motiles personnels et motivation pour apprendre l'anglais	0.47	0.10	0.32	20.66
Indépendance et imagination	0.52	0.05	-0.23	10.45
Dépendance des groupes	0.57	0.05	-0.22	9.41
Indépendance	0.60	0.04	-0.21	8.48
Instruction	0.62	0.03	-0.16	5.25

*Pour plus de détails sur l'analyse factorielle, prière de consulter la section A. Les facteurs à partir desquels les notes factorielles précitées ont été obtenues sont énumérées au tableau LII.

TABLEAU LVIII

Prédiction des normes obtenues à l'Examen des connaissances linguistiques, fondée sur des notes factorielles dérivées de l'analyse factorielle préliminaire pour les élèves francophones en cours de formation linguistique continue*

VARIABLE	Multiple r	Changement r ²	Simple r	F
Mobiles personnels et motivation pour apprendre l'anglais	0.61	0.37	-0.61	90.89
Conservatisme	0.65	0.06	-0.24	13.89
Indépendance	0.68	0.04	0.19	8.77
Instruction	0.70	0.03	-0.17	7.01
Indépendance et imagination	0.71	0.02	0.13	4.04

*Pour obtenir plus de détails sur l'analyse factorielle, prière de consulter la section A. Les facteurs à partir desquels les notes factorielles précitées ont été obtenues sont énumérées au tableau LII.

TABLEAU LVIII

Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation
attribuées par les professeurs effectuées à partir d'un
échantillon d'élèves francophones en cours de formation
continue, fondée sur des variables pronostiques individuelles*

VARIABLE	Multiple r	Changement r ²	Simple r	F
Otis-Ottawa: intelligence verbale	0.31	0.10	0.31	6.40
16 FP: indépendance - dépendance	0.38	0.04	0.21	6.28
Niveau de classement	0.42	0.03	0.26	4.12
Age	0.44	0.02	0.22	8.11
Gardner: anxiété à l'égard de l'utilisation de l'anglais	0.48	0.03	-0.21	5.40
Statut de l'employé	0.51	0.03	-0.06	4.51

*Pour connaître la liste de toutes les variables pronostiques incluses,
consulter le tableau LIV. Ce tableau ne présente que les indices qui
produisent une valeur importante F et entraînent un changement r²
supérieur à 0.01.

TABLEAU LVI

Prédiction des normes brutes obtenues à l'Examen des connaissances linguistiques, fondée sur les notes individuelles des élèves francophones en cours de formation linguistique continue

VARIABLE	Multiple r	Changeement r^2	Simple r	F
Echelle de salaire	0.28	0.08	0.28	23.38
Gardner: intérêt pour les langues étrangères	0.35	0.05	0.24	4.85
IFG: connaissance prévue de l'anglais après les cours	0.40	0.04	-0.16	5.50
Sexe	0.45	0.04	0.02	4.58
Niveau de classement	0.47	0.02	0.16	4.16
Age	0.51	0.01	0.11	7.24
Otis-Ottawa: intelligence verbale	0.53	0.02	-0.03	4.58
Gardner: encouragement de la part de la famille et des amis	0.55	0.02	-0.07	4.90
Gardner: motivation intégrative	0.57	0.02	0.15	3.36

*Pour connaître la liste de toutes les variables pronostiques incluses, consulter le tableau LIV. Ce tableau ne présente que les indices qui produisent une valeur importante F et entraînent un changement r^2 supérieur à 0.01.

TABLÉAU LV

Prédiction des normes obtenues à l'Examen
de connaissances linguistiques, fondée sur les
notes individuelles pour les élèves francophones en cours
de formation linguistique continue

VARIABLE	Multiple	Changement	Simple	F
	r	r ²	r	

Niveau de classement	0.42	0.18	-0.42	14.74
Gardner: anxiété à l'égard de l'utilisation de l'anglais	0.49	0.06	0.30	5.50
IFG: désir de pouvoir utiliser l'anglais après les cours	0.54	0.05	0.28	8.74
Gardner: intérêt pour les langues étrangères	0.57	0.04	-0.28	7.27
Gardner: attitude à l'égard des Canadiens anglais	0.60	0.04	0.10	8.20
Otis-Ottawa: intelligence verbale	0.62	0.02	-0.29	4.92
Gardner: motivation intrinsèque	0.64	0.02	-0.11	6.11
Gardner: encouragement de la part de la famille et des amis	0.65	0.02	0.23	4.15

*Pour connaître la liste de toutes les variables pronostiques incluses, consulter le tableau LIV. Ce tableau ne présente que les indices qui produisent une valeur F importante et entraînent un changement r² supérieur à 0.01.

VARIABLE	
Situation de l'employé	
Cattell: note d'intelligence non verbale	
Otis-Ottawa: note d'intelligence verbale	
Perception de soi: identité	
Perception de soi: satisfaction	
Perception de soi: personnelle	
Perception de soi: sociale	

* Ces variables avaient des saturations de facteurs plus élevées que 0.40 sur les facteurs isolés au cours de l'analyse factorielle préliminaire qui a fait l'objet d'une discussion dans la section A de ce chapitre. De plus, 8 variables d'attitudes qui avaient été exclues de l'analyse factorielle ont été incluses dans l'analyse de régression fondée sur les variables individuelles.

Notes individuelles comprises dans les prédictions
des notes des critères obtenues par les élèves francophones
en cours de formation linguistique continue*

VARIABLE

Niveau de classement

Niveau d'instruction

16 FP: Concret - Abstrait

16 FP: Taciturne - Jovial

16 FP: Timide - Assuré

16 FP: Indépendant - Dépendant

16 FP: Introversi on - Extraversi on

16 FP: Degré d'anxiété

16 FP: Degré d'émotivité

16 FP: Indépendance - Dépendance

Gardner: Motivation intégrative

Gardner: Motivation instrumentale

Gardner: Attitude face à l'apprentissage de l'anglais

Gardner: Attitude face aux Canadiens anglais

Gardner: Intérêt pour les langues étrangères

Gardner: Encouragement de la part de la famille et des amis

IFG: Connaissance prévue de l'anglais après les cours

Age

Sexe

Echelle de salaire

être formés, on peut tenir compte du fait que les élèves caractérisés par leur dépendance du groupe et par des traits connexes peuvent avoir besoin de techniques pédagogiques plus structurées que les élèves qui ne sont pas très dépendants, qui sont très motivés pour apprendre la langue seconde et qui sont très indépendants.

Selon une comparaison approximative de variables relatives aux appréciations des aptitudes moyennes effectuées par les professeurs français et d'anglais, l'appréciation des deux groupes de professeurs est étroitement liée au niveau d'aptitudes générales des élèves. De plus, l'appréciation des aptitudes effectuées par les professeurs est étroitement liée aux variables suivantes: le sexe, l'échelle de salaire, l'âge et l'anxiété à l'égard de l'utilisation de la langue seconde. En d'autres mots, il semble que ces appréciations se rapportent aux qualités personnelles de l'élève et non pas seulement à sa connaissance de la langue seconde. Dans la mesure où ces caractéristiques sont en fait liées à l'aptitude à communiquer dans la langue seconde, elles permettent de croire que les appréciations d'aptitudes des professeurs peuvent servir de critères pour l'évaluation des aptitudes des élèves à fonctionner dans la langue seconde, indépendamment de leur niveau de connaissance de cette langue, ce qui semble être mesuré de façon plus précise par l'examen des connaissances linguistiques. Les auteurs pensent, comme ce fut le cas au cours de discussions sur les résultats obtenus par les élèves anglophones, qu'une certaine mesure "de l'utilisation naturelle" de la langue seconde devrait contribuer à porter un jugement final sur le rendement de l'élève, puisque c'est la volonté et l'aptitude à communiquer dans la langue seconde plutôt que la connaissance en soi de la langue seconde qui contribuera le plus à favoriser le bilinguisme dans le milieu de travail.

De plus, on a trouvé que certaines variables relatives aux attitudes comptaient parmi les indices importants des normes et des notes d'examen de connaissances linguistiques, aussi bien quand les prédictions étaient basées sur les variables individuelles que sur les notes factorielles. Parmi ces indices, on peut noter l'intérêt pour les langues étrangères, le désir d'avoir acquis des aptitudes susceptibles d'être utilisées après les cours, les mobiles personnels et la motivation pour l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde et un facteur qui combine un certain degré d'anxiété et une tendance à l'opportunisme. En se fondant sur les indices relatifs aux attitudes précitées et sur le fait que des variables comme l'attitude envers les Canadiens anglais, le sexe, l'âge, l'indépendance et l'imagination, la dépendance des groupes et l'autonomie ont également contribué de façon importante à la prédiction des notes et normes obtenues à l'Examen de connaissances linguistiques, les auteurs concluent que les caractéristiques de personnalité semblent jouer un rôle plus important pour prédire le succès qu'obtiendront les élèves francophones en langue seconde que dans le cas de l'échantillon des élèves anglophones. Cela peut dépendre, en autres choses, des différences dans l'âge, le sexe, les aptitudes et les fonctions professionnelles en cours de formation linguistique continue sont en majorité de sexe masculin, en moyenne plus âgés, font preuve de plus d'aptitudes et leur niveau professionnel est plus élevé. Par conséquent, il a été suggéré que les professeurs de langue anglaise fassent des efforts particuliers pour tenir compte, dans leur enseignement, des aptitudes, des attitudes et des caractéristiques fondamentales de la personnalité de leurs élèves. En ce sens, il serait probablement utile d'ajouter à la batterie de tests administrés au cours de l'orientation préliminaire des tests fondamentaux de mesure de personnalité et d'attitudes. Pour composer des groupes d'élèves plus homogènes, on pourrait tenir compte plus spécialement de variables comme les mobiles personnels et la motivation, le degré d'autonomie ainsi que les différences dans les aptitudes des élèves. Par exemple, pour avoir une idée de la façon dont ces groupes peuvent

c) Etude des variables qui peuvent contribuer à la prédiction
des critères relatifs au français pour les élèves francophones
en cours de formation linguistique continue

A partir de l'analyse factorielle des variables critères, il a été décidé d'utiliser ce qui suit comme indices de rendement en termes de critères pour la langue anglaise: Les normes d'évaluation des connaissances linguistiques obtenues à la fin de la formation linguistique (total des normes de sous-test); Les notes brutes d'évaluation des connaissances linguistiques obtenues (total des sous-notes); et l'appréciation de la compétence des professeurs (moyenne des sous-échelles additionnées).

On a décidé d'utiliser comme variables pronostiques chacune des variables dont la saturation de facteurs était supérieure à 0.40 au cours de l'analyse factorielle précédente, et, au moyen d'analyses séparées, les notes factorielles en découlant, ainsi que les sous-notes des échelles d'attitudes Gardner (non comprises dans l'analyse factorielle). Les analyses pronostiques visaient à déterminer les variables et les facteurs qui influent beaucoup sur la prédiction des notes des critères, et l'importance relative de différentes variables pronostiques.

Les tableaux LV à LX présentent les résultats obtenus à partir des analyses par régression multiple échelonnée. En tenant compte des variables pronostiques individuelles, l'examen de ces tableaux révèle que le niveau de classement constitue un indice important quant aux normes et aux notes obtenues selon l'examen des connaissances linguistiques. Comme on a trouvé que le niveau de classement était également un indice important pour déterminer les critères relatifs aux élèves anglophones, les auteurs croient qu'on devrait en tenir compte pour la sélection des candidats qui doivent être inscrits à la formation linguistique continue. Dans bien des cas, il se peut qu'il ne soit pas possible de faire atteindre à des élèves adultes qui ne possèdent qu'une connaissance minimale de la langue seconde le niveau requis de bilinguisme dans un délai réaliste.

VARIABLE		Saturation	Facteur
PMA: Intelligence verbale	0.49	7	
IFG: Perception de l'importance des méthodes pédagogiques	0.47	7	
16 FP: Réserve - Expansif	0.64	8	
16 FP: Dépendant du groupe - Autonome	-0.67	8	
16 FP: Indépendant - Dépendant	-0.40	8	
IFG: Préférence du groupe du bureau pour l'utilisation de la langue maternelle	-0.50	8	
IFG: Cohésion du groupe et de la classe	0.45	8	
Age	0.73	9	
Intelligence non verbale	0.72	9	
Intelligence verbale	0.53	9	
IFG: Sentiment de satisfaction générale à l'égard des professeurs et de l'enseignement	0.49	9	
IFG: Besoin personnel de réussite transformé en mobiles personnels et en motivation pour l'apprentissage de l'anglais	0.67	10	
Rokeach: Liste des valeurs personnelles	-0.50	10	
Rokeach: Liste des valeurs sociales	0.43	10	
Notes de classement: Compréhension auditive	0.54	10	
16 FP: Conformiste - Indépendant	0.40	10	

TABLEAU LIII

Saturation de facteurs des variables pronostiques
(Matrice de rotation factorielle Varimax) pour les élèves
francophones en cours de formation linguistique continue

VARIABLE		Saturation	Facteur
Perception de soi: Identité	0.74	1	
Perception de soi: Satisfaction	0.75	1	
Perception de soi: Personnelle	0.78	1	
Perception de soi: Sociale	0.83	1	
16 FP: Conformiste - Indépendant	0.54	2	
16 FP: Assuré - Dépendant	-0.80	2	
16 FP: Degré d'émotivité	0.79	2	
Groupe professionnel	0.42	3	
Situation de l'employé	0.49	3	
16 FP: Taciturne - Jovial	0.67	3	
16 FP: Expéditif - Conscientieux	-0.57	3	
16 FP: Direct - Rusé	-0.48	3	
16 FP: Introversi on - Extraversi on	0.52	3	
16 FP: Facilement inquiet - Calme	0.70	4	
16 FP: Timide - Assuré	-0.57	4	
16 FP: Calme - Anxieux	0.73	4	
16 FP: Dépendant du Groupe - Autonome	0.60	4	
16 FP: Détendu - Tendu	0.60	4	
16 FP: Introversi on - Extraversi on	-0.42	4	
16 FP: Degré d'anxiété	0.87	4	
IFG: Sentiment de besoin de la langue			
seconde avant de commencer la formation	-0.63	5	
16 FP: Sens pratique - Imaginatif	0.56	5	
16 FP: Conservateur - Libre penseur	0.58	5	
16 FP: Dépendant - Indépendant	0.70	5	
Situation de l'employé	-0.41	6	
Note de classement: Compréhension auditive	0.51	6	
Niveau d'instruction	0.64	6	
Evaluation de l'anglais appris à l'école	-0.70	6	
seconde			
Sexe	-0.69	7	
IFG: Perception de l'utilité de la langue			
seconde au travail	-0.39	7	

TABLEAU LII

Facteurs extraits des composantes principales
Analyse factorielle de variables pronostiques possibles pour
les élèves francophones en cours de formation linguistique continue

FACTEURS	Valeur caractéristique	Pourcentage de variance
Facteur 1: Exactitude de la perception de soi	6.54	11.7
Facteur 2: Autonomie	4.09	7.3
Facteur 3: Opportunisme - Anxiété	3.28	5.9
Facteur 4: Introversi on - Extraversi on	2.68	4.8
Facteur 5: Indépendance	2.61	4.7
Facteur 6: Instruction	2.38	4.2
Facteur 7: Sexe	2.21	4.0
Facteur 8: Dépendance des groupes	2.01	3.6
Facteur 9: Intelligence mesurée	1.89	3.4
Facteur 10: Mobilités personnelles et motivation pour l'étude de l'anglais	1.72	3.1

VARIABLE

IFG:	Comportement de l'administration face à l'utilisation de la langue seconde
IFG:	Réaction des collègues du groupe de la langue seconde à l'utilisation de la langue seconde
IFG:	Besoin d'une formation préliminaire pour apprendre la langue seconde
IFG:	Préférence du groupe du bureau quant à l'utilisation de la langue maternelle
IFG:	Sentiment de perdre quelque chose au moment de quitter le bureau
IFG:	Utilisation actuelle de la langue seconde en dehors du travail
IFG:	Sentiment de satisfaction à l'égard des professeurs et de l'enseignement
IFG:	Cohésion du groupe et de la classe
IFG:	Milieu physique convenable
IFG:	Besoin personnel de réussir les études de langue seconde
IFG:	Capacité prévue d'utiliser, après le cours, les connaissances acquises en langue seconde
Rokeach:	Liste des valeurs personnelles
Rokeach:	Liste des valeurs sociales

TABLEAU LI

Eléments inclus dans l'analyse factorielle des variables
susceptibles de servir à la prédiction des chances de succès
des élèves francophones en cours de formation linguistique continue

VARIABLE

Note de classement: Compréhension auditive

Note de classement: Compréhension écrite

Cattell: Intelligence non verbale

Otis-Ottawa: Intelligence verbale

16 FP: Réserve - Expansif

16 FP: Raisonnement concret - Abstrait

16 FP: Facilement inquiet - Calme

16 FP: Conformiste - Indépendant

16 FP: Taciturne - Jovial

16 FP: Expéditif - Conscientieux

16 FP: Timide - Assuré

16 FP: Indépendant - Dépendant

16 FP: Confiant - Soupçonneux

16 FP: Pratique - Imaginatif

16 FP: Direct - Rusé

16 FP: Calme - Anxieux

16 FP: Conservateur - Libre penseur

16 FP: Dépendant du Groupe - Indépendant

16 FP: Anticonformiste - Compulsif

16 FP: Détendu - Tendu

16 FP: Introversi on - Extraversi on

16 FP: Degré d'anxiété

16 FP: Degré d'émotivité

Perception de soi: Identité

Perception de soi: Satisfacti on

Perception de soi: Personnelle

Perception de soi: Sociale

Gardner: Motivation intégrative

Gardner: Motivation instrumentale

Gardner: Attitude face à l'apprentissage de l'anglais

Gardner: Attitude face aux Canadiens anglais

Gardner: Intérêt pour les langues étrangères

Gardner: Encouragement de la part de la famille et des amis

Gardner: Anxiété face à l'utilisation de l'anglais

Niveau professionnel

Statut de l'employé

Age

Sexe

Echelle de salaire

Estimation de l'anglais appris au secondaire

IFG: Relations avec le groupe actuel du bureau

IFG: Utilité de la langue seconde au travail

Le facteur 5, appelé sens pratique, est influencé de façon appréciable par les variables qui révèlent à quel point les membres de l'échantillon ont le sens pratique ou non et aussi jusqu'à quel point ils perçoivent le besoin d'apprentissage d'une langue seconde avant de commencer leur formation.

Le facteur 6 se rapporte aux antécédents et à l'instruction, et regroupe les notes de classement selon le statut de l'employé, le niveau d'instruction et l'appréciation de la qualité de l'anglais appris à l'école secondaire.

Le facteur 7 se rapporte au sexe, vu que la variable sexe influe le plus sur ce facteur. Les autres variables qui influent sur ce facteur se rapportent également au sexe.

Le facteur 8 groupe des variables qui se rapportent à la dépendance par rapport aux autres, particulièrement des groupes, comme caractéristique de personnalité.

Le facteur 9 est un facteur d'intelligence générale. L'âge et la satisfaction générale en ce qui a trait aux professeurs et à l'enseignement influent également sur ce facteur. L'explication en est probablement la suivante: pour l'échantillon en question, les élèves les plus âgés ont obtenu des notes d'intelligence supérieures à la moyenne et étaient, en général, plus satisfaits du comportement de leurs professeurs et de la qualité de l'enseignement que les élèves plus jeunes.

Le facteur 10 se rapporte aux mobiles personnels et à la motivation, comme caractéristique générale de personnalité.

En suivant la même méthode que pour l'étude des élèves anglophones, il a été décidé de prédire le rendement en termes de critères quant à la langue anglaise, au moyen d'analyses séparées qui utilisent des variables individuelles et des notes factorielles fondées sur les dix facteurs précités, qui servent de variables pronostiques.

b) Analyse factorielle des variables qui peuvent déterminer

les critères relatifs à la langue anglaise pour les élèves

francophones en cours de formation linguistique continue

Les tableaux LI à LIII résument les résultats de l'analyse factorielle des variables qui peuvent contribuer à la prédiction du succès des élèves francophones dans leur apprentissage de l'anglais. Dix facteurs ont été isolés; ils diffèrent de façon substantielle des facteurs qu'a fait ressortir l'étude des variables pronostiques des élèves anglophones. Les différences entre les deux analyses s'expliquent au moins en partie par les différences entre les versions française et anglaise des variables incluses. Les facteurs établis sont brièvement expliqués ci-après.

Le facteur 1 se rapporte à l'exactitude de la perception de soi. Sur ce facteur influent les variables se rapportant à la perception de chacun de son identité et de sa satisfaction personnelle et à la perception de soi en fonction des interactions sociales.

Le facteur 2 comprend les variables qui expriment le degré d'indépendance et d'autonomie comme trait de personnalité.

On appelle le facteur 3 degré de conservatisme parce qu'il semble être le dénominateur commun qui relie les variables qui influent sur le facteur d'une façon importante. Ces variables sont le groupe professionnel, le statut de l'employé, l'orientation de la personnalité vers le conservatisme par opposition au libéralisme et l'anxiété en général.

Le facteur 4 traite de l'introversion et de l'extraversion. Il correspond au même facteur de second ordre des 16 FP.

Tableau 1. (suite)

VARIABLE	Note moyenne (le cas échéant)	Note de référence*
Gardner: Intérêt pour les langues étrangères	4.74	3.5
Gardner: Encouragement de la part de la famille et des amis	4.09	3.5
Gardner: Anxiété face à l'utilisation de l'anglais	3.38	3.5

*Dans chaque cas, la note de référence représente la note moyenne de l'échantillon normalisé selon lequel on interprète les notes d'échantillon du PFL ou le point neutre d'une échelle bipolaire.

TABLEAU 1.

Notes moyennes et appréciations des élèves francophones
en cours de formation linguistique continue

VARIABLE	Note moyenne (le cas échéant)	Note de référence*
----------	----------------------------------	-----------------------

Note de classement (compréhension orale)	8.62	
Note de classement (compréhension écrite)	4.48	
Catell: Intelligence non verbale	96.51	100
Otis-Ottawa: Intelligence verbale	99.62	100
16 FP: Réserve - Expansif	5.78	5.5
16 FP: Raisonnement concret - Abstrait	5.53	5.5
16 FP: Facilement inquiet - Calme	5.75	5.5
16 FP: Conformiste - Indépendant	5.34	5.5
16 FP: Taciturne - Joyal	4.04	5.5
16 FP: Expéditif - Conscientieux	6.37	5.5
16 FP: Timide - Assuré	4.61	5.5
16 FP: Indépendant - Dépendant	7.26	5.5
16 FP: Confiant - Soupçonneux	4.77	5.5
16 FP: Pratique - Imaginatif	6.52	5.5
16 FP: Direct - Rusé	4.68	5.5
16 FP: Calme - Anxieux	6.60	5.5
16 FP: Conservateur - Libre penseur	6.18	5.5
16 FP: Dépendant du groupe - Autonome	1.66	5.5
16 FP: Anticonformiste - Compulsif	4.69	5.5
16 FP: Détendu - Tendu	5.88	5.5
16 FP: Introversif - Extraversif	5.08	5.5
16 FP: Degré d'anxiété	5.84	5.5
16 FP: Degré d'émotivité	3.20	5.5
16 FP: Indépendant - Dépendant	4.38	5.5
Perception de soi: Identité	125.67	127.1
Perception de soi: Satisfaction	115.67	103.7
Perception de soi: Personnelle	71.94	64.5
Perception de soi: Sociale	70.77	68.1
Gardner: Motivation intégrative	4.66	3.5
Gardner: Motivation instrumentale	3.96	3.5
Gardner: Attitude face à l'apprentissage	5.06	3.5
Gardner: Attitude face aux Canadiens anglais	3.46	3.5

TABLÉAU XLIX

Elèves francophones en
cours de formation linguistique continue:
Dix ministères du Gouvernement les
mieux représentés dans l'échantillon*

MINISTÈRE	Fréquence absolue	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
-----------	----------------------	-------------	--------------------------

Postes	30	24	24
Revenu national (impôt)	15	12	36
Secrétariat d'Etat	12	10	46
Défense nationale (civils)	9	7	53
Main-d'oeuvre et Immigration	9	7	60
Approvisionnement et Services	8	6	66
Transports (aériens)	7	6	72
Commission d'assurance-chômage	6	5	77
Service canadien des pénitenciers	5	4	81
Revenu national (douanes et accises)	5	4	85
Autres ministères	18	15	100

*Les 10 ministères les mieux représentés dans l'échantillon.

TABLEAU XLVIII

Elèves francophones en
cours de formation linguistique continue:
Variables relatives à l'apprentissage
de la langue

VARIABLE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
----------	-----------	-------------	--------------------------

Première date, Commission de la
Fonction publique, Formation L2

Avant septembre 1973	7	5.5	5.5
Après septembre 1973	121	94.5	100.0

Niveau de classement

1. Legon 1, Contact Canada	62	49.6	49.6
2. Révision - niveau I, Contact Canada	38	30.4	80.0

3. Legon 26, Contact Canada	20	16.0	96.0
4. Révision - niveau II, Contact Canada	4	3.2	99.2

5. Legon 51 (programme de langue avancée)	1	.80	100.0
---	---	-----	-------

Méthode pédagogique

1. E Contact Canada (niveau I)	48	38.4	38.4
2. E Contact Canada (niveau II)	77	61.6	100.0

Mois d'entrée en formation
linguistique

Inscrit au cours pendant plus d'un an	3	2.0	2.0
---------------------------------------	---	-----	-----

Juillet 1974	1	1.0	3.0
Novembre 1974	2	2.0	5.0
Décembre 1974	17	13.0	18.0
Janvier 1975	13	11.0	29.0
Février 1975	13	10.0	39.0
Mars 1975	20	16.0	55.0
Avril 1975	20	16.0	71.0
Mai 1975	15	12.0	83.0
Juin 1975	21	17.0	100.0

TABLEAU XLVII

Elèves francophones en
cours de formation linguistique continue:
âge et échelles de salaires

VARIABLE		
Pourcentage de l'échantillon	Pourcentage cumulé	
Années de la naissance		
1901 - 1919	1.6	
1920 - 1929	5.6	
1930 - 1939	14.5	
1940 - 1949	36.3	
1950 - 1970	41.9	
Echelle de salaires		
\$ 4,000 - \$ 6,999	14.1	14.1
\$ 7,000 - \$ 9,999	28.1	42.2
\$10,000 - \$12,999	14.8	57.0
\$13,000 - \$15,999	14.8	71.8
\$16,000 - \$18,999	2.3	74.1
\$19,000 - \$21,999	1.7	75.8
\$22,000 - \$24,999	--	--
\$25,000 - \$27,999	--	--
\$28,000 -	14.8	90.6
Manquant.	9.4	100.0

TABLÉAU XLVI

Elèves francophones en
cours de formation linguistique continue:
Renseignements personnels

VARIABLE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
<hr/>			
<u>Etudes</u>			
1. Elémentaires	3	2.6	2.6
2. Secondaires	60	52.2	54.8
3. Postsecondaires	33	28.7	83.5
4. Universitaires	19	16.5	100.8
<hr/>			
Nombre de langues parlées			
1. Une	103	80.5	80.5
2. Deux	23	18.0	98.5
3. Trois	2	1.5	100.0
<hr/>			
<u>Sexe</u>			
1. Masculin	61	52.6	52.6
2. Féminin	55	47.4	100.0

Elèves francophones en
cours de formation linguistique continue:
Variables professionnelles

TABEAU XLV

VARIABLE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
<hr/>			
Catégorie d'occupation			
1. Haute direction	0	0.0	0.0
2. Scientifique et professionnelle	5	4.0	4.0
3. Administration et Services extérieur	29	23.2	27.2
4. Technique	9	7.2	34.4
5. Soutien administratif	58	46.4	80.8
6. Exploitation	24	19.2	100.0
<hr/>			
Situation de l'employé			
1. Désigné	24	19.2	19.2
2. En stage - dans la Fonction publique	101	80.8	100.0

définitifs selon lesquels on jugera leur rendement. importe naturellement qu'une telle réaction se rapporte aux critères

au courant de leur rendement et on réduirait ainsi la tension. Il au moyen d'une réaction systématique et périodique, on les tiendrait aux cours de langues et de cours raisonnablement structurés dans lesquels, tiques précitées profiteraient probablement d'une initiation systématique auteurs sont d'avis qu'un échantillon d'élèves possédant les caractéris- Quant aux conséquences pour la formation linguistique, les

linguistique.

tant aux élèves anglophones que francophones en cours de formation. dépendance du groupe, par opposition à l'indépendance, en ce qui a trait on a noté une certaine tendance à l'anxiété et à l'inquiétude et à la dépendants du groupe que la population adulte en général. C'est pourquoi et sérieux, plus timides, plus dépendants et anxieux et beaucoup plus test a été normalisé. Ils ont tendance à être plus réservés, tacturnes de plusieurs façons de celles de la population à partir de laquelle le personnalité des élèves francophones, nous constatons qu'elles diffèrent Si nous prenons en considération les caractéristiques de

tests qui ont été normalisés pour donner un quotient de 100 de moyenne pour la population. Les statistiques sur le sexe et l'âge révèlent d'autres différences entre les deux groupes. Près de la moitié des élèves francophones sont de sexe féminin (47%) alors qu'il n'y a que 36 p. cent d'élèves anglophones du sexe féminin. Environ 42 p. cent des francophones sont âgés de 25 ans ou moins et 78 p. cent sont âgés de 35 ans ou moins. Les pourcentages correspondants pour l'échantillon anglophone sont de 14 et 35 p. cent.

Compte tenu de ce qui précède, il importe de noter que ces résultats ne doivent pas être interprétés comme un reflet de différences entre les employés francophones et anglophones de la Fonction publique, mais seulement comme une différence entre des échantillons d'élèves francophones et anglophones en cours de formation linguistique continue.

En fait, les élèves francophones ne sont pas représentatifs de la population francophone de la Fonction publique. Une des principales raisons en est que la majorité des Canadiens français employés par la Fonction publique du Canada sont déjà bilingues et le sont probablement depuis leur enfance. Par conséquent, ils n'ont pas besoin de formation linguistique. Par contre, les employés anglophones de la Fonction publique ne sont généralement pas bilingues et ont besoin de formation linguistique lorsque leurs postes sont classés bilingues ou lorsqu'ils se portent candidats à un poste bilingue. Il importe de prendre conscience de ces différences de groupe lors de l'établissement du diagnostic et des programmes de formation pour les deux groupes.

Certaines observations semblent s'imposer en ce qui a trait aux attitudes et caractéristiques de personnalité figurant au tableau I. Premièrement, les attitudes face à la langue anglaise et l'intérêt pour l'apprentissage de la langue anglaise (selon les échelles de Gardner) paraissent comparables pour les élèves anglophones et francophones sauf que ces derniers ont une attitude plus négative envers les Canadiens anglais que les anglophones envers les Canadiens français. Ici encore, on ne peut interpréter ces résultats comme pouvant s'appliquer à la population francophone de la Fonction publique, mais uniquement aux élèves francophones en cours de formation linguistique continue.

5.2.3 Elèves francophones en cours de formation linguistique continue:

description quantitative et étude des variables qui peuvent contribuer à la détermination des critères relatifs à la langue anglaise

La présente partie, comme la précédente, traite des données quantitatives, descriptives et projectives analysées par le groupe de la recherche B concernant les élèves francophones en cours de formation linguistique anglaise continue pendant la période de l'étude sur les PFL. Les différentes parties traitent des statistiques descriptives, de l'analyse factorielle des variables latentes de prédiction et de la détermination du rendement en termes de critères au moyen de l'analyse par régression multiple.

a) Elèves francophones en cours de formation linguistique continue; description quantitative

Les tableaux XLV à L illustrent les variables discontinues et continues selon lesquelles on décrit l'échantillon des élèves franco-phones qui suivent les cours. L'étude des tableaux des variables discontinues (tableaux XLV et XLIX) révèle que cet échantillon diffère de plusieurs façons importantes de l'échantillon des élèves anglophones décrit précédemment. Il y a des différences importantes en ce qui a trait aux fonctions professionnelles (il n'y avait pas de gestionnaire supérieur dans cet échantillon dont 65.6 pour cent faisait partie des catégories opérationnelles et du soutien administratif, alors que les pourcentages correspondants pour l'échantillon anglophone étaient de 2.2 et 33 pour cent) et au niveau d'instruction. Alors que 76.4 pour cent de l'échantillon anglophone possédaient un niveau d'instruction postsecondaire ou universitaire, ce pourcentage était seulement de 45.2 pour cent pour les élèves francophones évalués. Les notes d'intelligence moyenne des deux échantillons étaient également très différentes. Les élèves anglophones évalués avaient un quotient intellectuel supérieur alors que les francophones avaient un quotient intellectuel moyen, obtenant des quotients d'intelligence verbale et non verbale de 96.5 et 99.6 respectivement, à partir des

TABLÉAU XLIV A

Prédiction des progrès réalisés aux cours de français (évaluation personnelle) fondée sur les résultats factoriels dérivés de l'analyse factorielle des indices pour les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue*

FACTEURS	r Multiple	r ² Changement	r Simple	F
Appréhension quant à l'utilisation du français	0.21	0.04	-0.21	11.22
Dépendance - Interdépendance	0.24	0.01	-0.09	3.60
Aptitudes générales	0.26	0.01	0.13	2.73

*Cette analyse est fondée sur les réactions du sous-échantillon d'élèves anglophones (au nombre de 430) admis aux cours de formation continue qui ont participé au projet PFL et répondu au questionnaire de la Division des études.

TABLÉAU XLIV

Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation
attribuées par le professeur, fondée sur les
résultats factoriels dérivés de l'analyse
factorielle des indices pour les élèves anglophones
en cours de formation linguistique continue

FACTEURS	Multiple r	Changement RSQ	Simple r	F
Attitudes générales	.45	.20	.45	313.74
Indices de succès de la CFP	.52	.06	-.25	99.34
Niveau de classement (général)	.57	.06	.24	84.76
Appréhension quant à l'utilisation de la langue seconde	.61	.05	-.22	74.86
Attitudes à l'égard de la langue et de la culture secondes	.62	.01	.11	20.07
Inquiétude	.63	.01	-.11	18.76

Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation obtenues aux tests de rendement fondée sur les résultats factoriels dérivés de l'analyse factorielle des indices pour les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

TABEAU XLIII

FACTEURS	Multiple r	Changement RSQ	Simple r	F
Aptitudes générales	.28	.08	.28	84.73
Indices de succès de la CFP	.35	.04	-.21	48.43
Appréhension quant à l'utilisation de la langue seconde	.36	.01	-.05	3.50

Prédiction des résultats bruts obtenus à l'ECL fondée sur les résultats factoriels dérivés de l'analyse factorielle des indices pour les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

TABLÉAU XLII

FACTEURS	r			F
	Multiple	Changement RSQ	Simple	
Aptitudes générales	.34	.12	.34	132.05
Appréhension quant à l'utilisation de la langue seconde	.40	.14	-.20	44.30
Introversiön - extraversion	.41	.01	-.10	10.28

Prédiction des normes obtenues à l'ECL, fondée sur les résultats factoriels dérivés de l'analyse factorielle des indices pour les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

TABIEAU XLI

FACTEURS	Multiple r	Changement RSQ	Simple r	F
Aptitudes générales	.44	.19	-.44	233.89
Appréhension pour l'utilisation de la langue seconde	.48	.04	.20	50.37
Niveau de classement	.49	.01	-.12	16.83
Introversiion - extraversion	.51	.01	-.11	15.51

TABLEAU XL A

Prédiction des progrès accomplis aux cours de français (évaluation personnelle) fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue*

VARIABLE	Multiple r	Changement RSQ	Simple r	F
Connaissance prévue du français à la fin des cours	0.16	0.02	0.16	5.83
Appréhension pour les cours de français	0.22	0.02	-0.16	3.02
PMA: Raisonnement	0.24	0.01	0.15	3.47
Groupe professionnel	0.27	0.01	0.11	3.42

*Cette analyse est fondée sur les réactions du sous-échantillon d'élèves anglophones (au nombre de 430) admis aux cours de formation linguistique continue qui ont participé au projet PFL et qui ont répondu au questionnaire de la Division des études.

Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation attribuées par les professeurs, fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

TABLEAU XL

VARIABLE	Multiple r	Changement RSQ	Simple r	F
MLAT: Somme des résultats	.38	.15	.38	157.22
Appréhension quant à l'utilisation du français	.47	.05	-.29	112.69
Niveau de classement	.47	.03	.32	88.37
Age	.50	.02	.22	74.95
l6FP: timide - assuré	.51	.02	-.06	65.04
PMA: verbales	.52	.01	.28	57.77

Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation obtenues aux tests de rendement fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

TABLÉAU XXXIX

VARIABLE	r Multiple	Changement RSQ	r Simple	F
Age	.25	.06	.25	61.79
PMA: oral	.33	.05	.20	56.20
Pimsleur: Somme des résultats	.35	.01	.19	41.89

TABLEAU XXXVIII

Prédiction des résultats bruts atteints selon l'Examen de connaissances linguistiques, fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue*

VARIABLE				
	Multiple	Changement	Simple	F
	r	RSQ	r	
MLAT: Somme des résultats	.27	.07	.27	74.59
Pimsleur: Somme des résultats	.29	.01	.24	43.69
*Pour la liste de toutes les variables pronostiques qui ont été utilisées, consulter le tableau XXXV. Ce tableau énumère seulement les indices pour lesquels il y a une valeur de F significative et qui apportent un changement R ² supérieur à 0.01.				

TABLÉAU XXXVII

Prédiction des normes atteintes selon l'Examen de connaissances linguistiques, fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue*

VARIABLE	Multiple r	Changement RSQ	Simple r	F
----------	---------------	-------------------	-------------	---

MLAT: Somme des résultats	.36	.13	-.36	135.39
Pimsleur: Somme des résultats	.38	.01	-.30	76.44
Niveau de classement	.39	.01	-.25	55.14
PMA: Raisonnement	.40	.01	-.30	44.60

*Pour la liste de toutes les variables pronostiques utilisées, consulter le tableau XXXV. Ce tableau énumère seulement les indices pour lesquels il y a une valeur de F significative et qui apportent un changement R^2 supérieur à 0.01.

TABLÉAU XXXVI

Facteurs utilisés dans la prédiction des résultats relatifs aux critères obtenus par les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue en se servant des notes des facteurs fondés sur l'analyse factorielle des éléments principaux des variables pronostiques, avec rotation Varimax

FACTEUR

Facteur 1 : Aptitudes générales
Facteur 2 : Attitude à l'égard de la langue et de la culture secondes
Facteur 3 : Appréhension
Facteur 4 : Introversi on - extraversion
Facteur 5 : Dépendance - indépendance
Facteur 6 : Situation socio-économique
Facteur 7 : Perception de soi
Facteur 8 : Sensibilité émotionnelle - Aplomb
Facteur 9 : Niveau de classement (général)
Facteur 10 : Appréhension quant à l'utilisation de la langue seconde
Facteur 11 : Orientation professionnelle

TABLAU XXXV

Résultats individuels inclus dans la prédiction des résultats relatifs aux critères obtenus par les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue*

VARIABLE

Age
Statut
Gardner: Attitudes à l'égard du bilinguisme
Gardner: Attitudes à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde
Gardner: Niveau d'instruction
Gardner: Encouragement de la famille à apprendre la langue seconde
Gardner: Motivation intégrative
Gardner: Motivation instrumentale
Gardner: Intérêt pour les langues étrangères
16 RP: Appréhension
Localisation du contrôle
MLAT: Somme des résultats
Groupe professionnel
16 RP: Introversi on - extraversion
16 RP: Dépendant - indépendant
16 RP: Émotive - assurance
16 RP: Personnalité intellectuelle
16 RP: Sur de soi - sensible
16 RP: Timide - entreprenant
16 RP: Sérieux - insouciant
Perception de soi: sociale
Pimsleur: Somme des résultats
Niveau de classement
PMA: Raisonnement
PMA: Niveau de perception spatiale
PMA: Niveau d'expression verbale
Perception de soi: identité
Echelle de salaire
Appréhension quant à l'utilisation de la langue seconde
Estimation personnelle des connaissances de français acquises durant les études secondaires
Perception de soi: personnelle

*Ces variables avaient une saturation supérieure à 0.40 pour les facteurs identifiés dans l'analyse factorielle préliminaire qui a fait l'objet de la Section A du présent chapitre.

TABLÉAU XXXIV B

Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation du
professeur (compréhension et expression orales et
compréhension écrite) fondée sur les résultats de
l'orientation préliminaire des candidats anglophones

VARIABLE	Multiple r	Changement r^2	Simple r	F
MLAT: Somme des résultats	0.29	0.08	0.29	14.78
Année de naissance	0.36	0.04	0.24	9.29

TABLÉAU XXXIV A

Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation attribuées
par les professeurs (compréhension et expression orales et
compréhension écrite fondée sur les résultats de
l'orientation préliminaire des candidats anglophones

VARIABLE	Multiple r	Changement r^2	Simple r	F
MLAT: Somme des résultats	0.36	0.13	0.36	10.61
Année de naissance	0.42	0.05	0.27	12.17
Motivation intrinsèque	0.44	0.02	0.18	4.05
Pimsleur: Somme des résultats	0.46	0.02	0.27	3.91

En terminant, les auteurs désirent souligner le fait intéressant que la variable de motivation intrinsèque prédit les notes attribuées par le professeur mais non les tests de rendement et, lorsqu'on l'examine de plus près, on s'aperçoit qu'elle prédit avant tout l'aspect expression orale de l'appréciation du professeur (sa corrélation avec la note d'expression orale est de 0.26 tandis que sa corrélation avec les notes de compréhension orale et de compréhension écrite est de 0.18 et 0.15 respectivement). Si l'on tient compte du fait que les tests de rendement, comme l'Examen de connaissances linguistiques, sont avant tout des mesures de la connaissance linguistique tandis qu'il est possible de considérer les notes d'appréciation du professeur comme plus directement liées à l'aptitude du candidat et à son désir d'utiliser la langue seconde comme moyen de communication, la conclusion précitée confirme l'hypothèse selon laquelle les mesures d'attitude telles que la motivation intrinsèque sont peut-être très utiles pour prédire les critères qui reflètent l'utilisation plutôt que la connaissance de la langue seconde. Dans ce contexte, on peut dire que les variables relatives à l'attitude devraient être considérées comme des indices possibles de l'utilisation de la langue au travail, une fois la formation linguistique achevée.

par le conseiller pour en arriver à son pronostic. Il s'agit des notes

d'appréciation relatives à la langue maternelle, aux connaissances

linguistiques, au degré de motivation extrinsèque et intrinsèque, à la

faculté de s'adapter aux conditions du cours, aux aptitudes pour la

formation linguistique et à d'autres facteurs connexes.

Les résultats de ces analyses de régression figurent aux

tableaux XXXIVA et XXXIVB. Ces résultats démontrent clairement que le

MLAT est l'élément particulier le plus apte à prédire l'incidence de ces

deux critères. Cette constatation est compatible avec les résultats

obtenus dans la section précédente et selon lesquels, de tous les critères

utilisés chez les élèves anglophones en cours de formation linguistique

continue, l'aptitude est un indice de succès important.

Le facteur âge est le deuxième en importance des deux critères

précités. En outre, l'appréciation du conseiller quant à la motivation

intrinsèque et la somme des résultats obtenus selon le test Primsler ont

grandement contribué à établir de façon significative des prédictions

fondées sur les notes moyennes d'aptitudes attribuées par les professeurs.

D'autres données relatives à l'appréciation des candidats déterminées

durant l'entrevue préliminaire sont plus ou moins liées au critère en

question, mais même lorsque leur rapport avec ces critères était remarquable

du point de vue statistique, elles ont été intégrées au MLAT par le

processus d'analyse par régression multiple échelonnée, et ainsi n'ont

par conséquent pas servi à établir l'équation de prédiction. Au nombre

de ces variables, on compte le pronostic d'ensemble du conseiller, qui

établit une corrélation entre les notes d'aptitudes attribuées par les

professeurs au même degré que le test Primsler et le facteur âge, mais

qui ne contribue pas de façon significative à l'équation de prédiction,

étant donné sa relation avec le MLAT. Les mêmes considérations peuvent

être faites en ce qui concerne les jugements d'ensemble du conseiller

sur les aptitudes, l'attitude à l'endroit de l'apprentissage de la

langue seconde et la maîtrise de la langue maternelle. Ainsi, les

variables figurant aux tableaux XXXIVA et XXXIVB comme indices importants

représentent la sous-série la plus efficace de variables de prédiction.

c) Etude des variables sélectionnées qui pourraient être considérées

comme des indices de succès dans l'apprentissage de la langue
française (notes attribuées par le professeur et résultats
des tests de rendement) dans le cas des candidats anglophones
soumis à l'orientation préliminaire

La présente étude avait également pour objet d'évaluer l'efficacité relative de la série de mesures et de cotes couramment utilisées par les Services d'orientation pour prédire le degré de réussite d'un élève inscrit aux cours de formation linguistique continue et de tenter de déterminer si un ensemble de mesures des aptitudes, de la personnalité et des attitudes permettrait de prédire les succès escomptés à la fin des cours avec plus de précision que les résultats des tests d'aptitudes utilisés actuellement ajoutés aux renseignements obtenus par les conseillers au cours des entrevues préliminaires avec les candidats.

Bien qu'il ait été impossible, à cause des limites de temps fixées pour l'étude des programmes de formation linguistique, d'obtenir dans les délais prévus les données de l'Examen de connaissance linguistiques relatives à l'échantillon soumis à l'orientation préliminaire, il a tout de même été possible d'obtenir, avant d'effectuer les analyses statistiques finales, les notes d'appréciation des aptitudes (compréhension, et expression orales et écrites) et les résultats des tests de rendement (compréhension et expression orales) pour 75 p. cent de l'échantillon soumis à l'orientation.

Chacun des critères précités a été mesuré à l'aide d'une analyse par régression multiple échelonnée, en utilisant comme variables de prédiction les renseignements obtenus par le Service d'orientation, notamment, les résultats du MLAT (résultat final) et du test Primisler (somme des résultats), l'âge du candidat et les résultats quantifiés des entrevues préliminaires, en incluant le pronostic du conseiller quant à la réussite escomptée et les facteurs principaux de décision utilisés

Enfin, les évaluations personnelles fondées sur les réponses au questionnaire de la Direction du perfectionnement sont intéressantes sous plusieurs aspects. Tout d'abord, il est intéressant de noter que l'aptitude et l'anxiété sont des indices non seulement des critères les plus objectifs mais aussi de l'évaluation personnelle des élèves sur leurs progrès en langue française au cours de leur période de formation. Ensuite, il est surprenant de découvrir que le facteur dépendance - indépendance et le groupe professionnel sont parmi les indices les plus importants de l'évaluation personnelle des progrès en langue française en ce sens que les élèves qui se sont donnés les notes plus élevées quant aux progrès en langue française avaient tendance à être plus dépendants et à appartenir à des catégories professionnelles moins élevées que les élèves qui se sont donnés des notes moins élevées. (Voir les tableaux XII, XI A et XLIV A). Bien que les raisons de cet état de chose ne soient pas évidentes, il se peut que les cours plutôt structurés offerts par le Bureau des langues et les méthodes audio-visuelles utilisées correspondent mieux aux aptitudes et aux désirs des élèves plutôt dépendants et qui appartiennent aux catégories professionnelles moins élevées. Il est aussi possible que les élèves des catégories professionnelles moins élevées aient des exigences de réussite moindres et soient donc plus facilement satisfaits de leurs progrès en cours de formation que les élèves des catégories professionnelles plus élevées. Ces constatations confirment l'impression des auteurs, fondée sur les données présentées dans le présent rapport, selon laquelle les élèves dont les aptitudes, les traits de personnalité, les groupements professionnels et même l'âge, sont différents pourraient profiter d'un choix de cours plus diversifié établi en fonction de sous-groupes plus homogènes.

On peut déduire d'après les rapports plus haut mentionnés, que les personnes extraverties et inquiètes à cause de leur personnalité peuvent être empêchées de bien réussir aux cours de langue française à moins que des mesures soient prises afin de diminuer leur anxiété. Bien qu'il soit difficile d'être catégorique sur ces questions sans avoir fait d'expérience, il semble raisonnable de prendre les mesures suivantes afin d'améliorer les aspects du milieu qui sont susceptibles de provoquer l'anxiété: faire une nouvelle étude des postes bilingues, ne conservant la classification de postes bilingues que s'il a été clairement démontré qu'il faut utiliser les deux langues officielles; fixer des échéances moins strictes pour l'établissement du bilinguisme dans la Fonction publique, ce qui serait moins énervant pour les fonctionnaires; prévoir une période de préparation aux écoles de langues afin de faciliter la transition entre le travail et la formation linguistique; et informer les professeurs, peut-être au moyen de quelques séances d'information, que la formation linguistique est une expérience anxiogène de toute façon et que l'anxiété excessive ne permet pas un rendement optimum.

L'étude des variables et des facteurs liés aux appréciations des aptitudes par les professeurs révèle le fait intéressant que les appréciations des professeurs ont non seulement un rapport étroit avec les aptitudes des élèves, mais aussi avec des caractéristiques comme l'âge, l'échelle de salaire et d'autres éléments du facteur 6, des indices de succès de la Commission de la Fonction publique (tableau XLIII). Cela nous porte à croire que les professeurs de langue française peuvent évaluer l'élève en fonction non seulement des aptitudes démontrées (bien qu'il soit évident qu'ils le font souvent et que l'aptitude influe énormément sur ces appréciations) mais aussi des traits caractéristiques de l'élève comme l'âge, le sexe et d'autres caractéristiques observables qui sont liées à l'instruction antérieure et à l'échelle de salaire. En conclusion, il pourrait être intéressant de nous demander si les variables mentionnées plus haut ont en général un rapport avec la capacité de communiquer avec les gens et, dans l'affirmative, si les appréciations des professeurs peuvent mieux permettre de prévoir l'utilisation de

la langue seconde après le cours que l'ECL qui ne détermine essentiellement que la connaissance de la langue seconde.

verbaux et de raisonnement du PMA plutôt que les sous-tests non verbaux de relations spatiales, permettent d'une façon significative de déterminer les notes des critères.

Il faut ensuite remarquer qu'au cours de la détermination de tous les critères sauf ceux des moyennes des notes obtenues aux tests de rendement, les indices fondés sur les notes des facteurs sont plus précis que ceux qui sont fondés sur les variables individuelles. Cela ajoute du poids à l'idée qu'en ce qui concerne les pronostics du Service d'orientation, il peut être plus avantageux, même si aucune nouvelle variable pronostique n'est introduite, de faire l'analyse factorielle de la série d'indices couramment utilisée, d'établir les coefficients des notes des facteurs et de faire des pronostics en utilisant les notes des facteurs plutôt que les notes individuelles. De plus, le fait que les notes des facteurs déterminent mieux les critères de rendement que les variables individuelles ajoute plus de poids à l'idée que l'aptitude générale (peut être, plus précisément, le raisonnement verbal en général) doit être considérée comme un indice ayant une importance comparable à celle d'aptitudes plus définies. Des tests comme le test verbal PMA et le total des notes du test MLAT influent fortement sur le facteur d'aptitudes verbales générales.

L'étude des indices fondés sur les notes des facteurs démontre que l'intraversion et l'extraversion permettent de prévoir d'une façon significative les normes et les notes brutes obtenues à l'ECL, et de déterminer que l'anxiété face à l'utilisation du français est un indice de tous les critères. Cela signifie que plus une personne est introvertie et moins elle s'inquiète d'utiliser le français comme langue seconde, plus les notes d'appréciation des professeurs de langue française, des tests de rendement et des examens de connaissances linguistiques seront élevées.

comparer les gains relatifs en précision à partir de prédictions fondées sur les notes des facteurs (les notes des facteurs découlant des variables qui ont des saturations de facteurs supérieures à 0.40) plutôt que de prédictions fondées sur les notes brutes des variables individuelles.

Le sous-échantillon de 430 élève anglophones qui ont participé au projet de recherche sur les programmes de formation linguistique a de plus répondu au questionnaire de la Division des études de la Direction du perfectionnement de la Commission de la Fonction publique en juin 1975. Les réponses aux questionnaires ont permis de faire des analyses parallèles de régression en utilisant comme critère une évaluation personnelle des progrès en français pendant la formation linguistique.

Le tableau XXXV donne une liste complète des variables pronostiques utilisées pour ces analyses de régression. De plus, on a utilisé les notes des facteurs identifiées dans l'analyse factorielle des variables descriptives et pronostiques au cours d'une série indépendante d'analyses de régression multiples afin de déterminer les variables des critères. Le tableau XXXVI décrit les facteurs correspondants à ces notes de facteurs. Les tableaux XXXVII à XLIV présentent par ordre d'importance relative les variables pronostiques qui permettent d'une façon significative et, selon les auteurs, suffisante (changement RSQ supérieur à 0.01) de déterminer les notes des critères.

L'examen d'ensemble des tableaux de régression permet de faire un certain nombre de constatations intéressantes. Tout d'abord, l'aptitude générale et l'aptitude linguistique sont des indices déterminants dans les deux cas. Que l'on évalue le succès de la formation linguistique au moyen des normes de l'ECL, des notes brutes de l'ECL, des notes de tests de rendement ou des appréciations des professeurs, l'aptitude de l'élève, et peut-être davantage l'aptitude en général plutôt que l'aptitude linguistique en particulier, est l'un des indices les plus importants de succès. Dans ce contexte, on peut remarquer que les tests d'aptitudes verbaux, y compris les notes d'aptitudes linguistiques et les sous-tests

b) Etude des variables qui peuvent permettre de déterminer

les critères en matière de langue française concernant les

élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

La présente section étudie, au moyen de l'analyse par régress-
sion multiple échelonnée, l'importance relative des variables qui peuvent
être liées au succès dans l'apprentissage de la langue seconde en ce qui
a trait à ses rapports avec les notes des critères en matière de langue
française et à leur importance différentielle pour prévoir les notes des
critères en matière de langue française.

En se fondant sur l'analyse factorielle des variables des
critères précédemment décrite et qui a donné deux facteurs de critères
(l'ECL ainsi que les notes et les appréciations concernant le rendement
pendant la formation linguistique), on a décidé au cours de cette série
d'analyses de régression de déterminer les quatre variables de critères
suivantes: les normes de l'ECL atteintes à la fin de la formation
linguistique (total des normes des sous-tests); les notes brutes obtenues
à l'ECL (total des sous-notes); les notes d'appréciation attribuées par
les professeurs (moyenne du total des sous-échelles); et les notes des
tests de rendement (moyenne du total des sous-tests). On a décidé

d'utiliser comme variables pronostiques celles qui, au cours de l'analyse
factorielle des variables descriptives et pronostiques dont a parlé
précédemment, avaient des saturations de facteurs d'au moins 0.40 pour
un des facteurs identifiés. Deux raisons motivent cette décision.

D'abord, vu le grand nombre de variables pronostiques qui, en théorie,
peuvent être disponibles et intéressantes pour l'analyse statistique, il
a été nécessaire de réduire le nombre d'indices et d'effectuer les

analyses de régression seulement d'une sous-série de ces variables.

Dans ce contexte, il semblait raisonnable de conserver comme variables

pronostiques celles qui, à cause de leur influence significative sur un

ou plusieurs facteurs, semblaient être suffisamment sûres et fournir un

pourcentage suffisant de variantes pour la mesure totale des facteurs.

Ensuite, l'utilisation de ces variables pronostiques permet seulement de

Tableau XXXIV (suite)

		Utilisation	Connaissance	Gardner:	Gardner:	Gardner:	Gardner:
		Relations actuelles de	prévue de la	Comportement	Comportement	Intérêt	Encourage-
		avec le la langue	langue seconde	face à	face aux	pour les	ment de la
		groupe	en	Gardner:	Canadiens	langues	famille et
		actuel du	dehors du	Motivation	français	français	des amis
		bureau	travail	intégrative			
Gardner:	Intérêt pour						
	les langues						
	étrangères						
Gardner:	Encouragement						
	de la famille						
	et des amis						

Le seuil de l'importance statistique à $\alpha = .01$ est de .254 et, à $\alpha = .05$, de .195.

TABLEAU XXXIV

Tableau des intercorrélations entre les variables
d'attitudes générales concernant les élèves
anglophones en cours de formation linguistique continue

	Utilisation actuelle de la langue seconde en dehors du bureau	Connaissance prévue de la langue seconde à la fin des cours	Gardner: Comportement face à l'apprentis- sage du français	Gardner: Comportement face aux Canadiens français	Gardner: Intérêt pour les langues étrangères	Gardner: Encourage- ment de la famille et des amis		
IFG: Relations avec le groupe actuel du bureau	1.00	0.00	0.26	0.38	0.28	0.33	0.24	0.26
IFG: Utilisation ac- tuelle de la langue seconde en dehors du travail		1.00	0.35	0.38	0.28	0.33	0.24	0.26
IFG: Connaissance prévue de la langue seconde à la fin des cours			1.00	0.38	0.41	0.34	0.43	0.31
Gardner: Motivation intégrative				1.00	0.64	0.73	0.65	0.49
Gardner: Attitude face à l'apprentissage du français					1.00	0.60	0.60	0.50
Gardner: Attitude face aux Canadiens français						1.00	0.57	0.45

TABLEAU XXXIII

Tableau des intercorrélations entre l'aptitude linguistique et les variables d'aptitudes générales concernant les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

	MLAT Appren- tissage des nombres	MLAT Ortho- graphe phoné- tique	MLAT Sens de l'ortho- graphe	MLAT Ordre des mots dans les phrases	MLAT Asso- cia- tion des mots	Pimsleur: Discrimi- nation acoustique	Pimsleur: Associa- tion sons- symboles	PMA Verbal	PMA Numé- rique	PMA Raison- nement	PMA Spatial
MLAT - Apprentissage des nombres	1.00	0.43	0.35	0.41	0.44	0.36	0.32	0.26	0.38	0.44	0.32
MLAT - Orthographe phonétique		1.00	0.41	0.39	0.32	0.39	0.45	0.25	0.25	0.31	0.22
MLAT - Sens de l'orthographe			1.00	0.51	0.43	0.33	0.44	0.51	0.37	0.49	0.28
MLAT - Ordre des mots dans les phrases				1.00	0.42	0.39	0.40	0.43	0.50	0.52	0.27
MLAT - Association des mots					1.00	0.26	0.29	0.30	0.25	0.40	0.24
Pimsleur: Discrimination acoustique						1.00	0.44	0.26	0.33	0.34	0.21
Pmsleur: Association sons-symboles							1.00	0.36	0.24	0.37	0.24
PMA: Verbal								1.00	0.46	0.55	0.28
PMA: Numérique									1.00	0.63	0.48
PMA: Raisonnement										1.00	0.51
PMA: Spatial											1.00

Le seuil de l'importance statistique à $\alpha = .01$ est de .254 et, à $\alpha = .05$, de .195.

VARIABLE			Saturation	Facteur
16 RP: Conformiste - Indépendant	0.48	5		
16 RP: Sens pratique - Imaginatif	0.54	5		
16 RP: Conservateur - Libre penseur	0.57	5		
16 RP: Dépendant du groupe - Autonome	0.54	5		
16 RP: Indépendant - Dépendant	0.93	5		
Age	-0.63	6		
Sexe	-0.62	6		
Echelle de salaire	-0.69	6		
Localisation cérébrale: Interne - Externe	-0.42	6		
Perception de soi: Identité	0.79	7		
Perception de soi: Satisfaction	0.69	7		
Perception de soi: Personnelle	0.67	7		
Perception de soi: Sociale	0.73	7		
Sexe	-0.41	8		
16 RP: Facilement inquiet - Calme	-0.40	8		
16 RP: Indépendant - Dépendant	-0.71	8		
16 RP: Sens pratique - Imaginatif	-0.42	8		
16 RP: Degré d'émotivité	0.88	8		
Note de classement:	0.65	9		
Evaluation du français appris au secondaire	-0.40	9		
Gardner: Anxiété face à l'utilisation du français	0.51	10		
Gardner: Inquiétude quant à la classe de français	0.63	10		

TABLEAU XXXII

Saturation de facteurs des variables pronostiques
(matrice de rotation factorielle - Varimax) concernant les
élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

VARIABLE	Saturation	Facteur
MLAT: Apprentissage des nombres	0.62	1
MLAT: Orthographe phonétique	0.56	1
MLAT: Sens de l'orthographe	0.70	1
MLAT: Ordre des mots dans les phrases	0.72	1
MLAT: Association des mots	0.60	1
Pimsleur: Discrimination acoustique	0.54	1
Pimsleur: Association sons-symboles	0.60	1
16 FP: Raisonnement concret - raisonnement abstrait	0.45	1
PMA: Verbal	0.65	1
PMA: Numérique	0.67	1
PMA: De raisonnement	0.78	1
PMA: Spatial	0.53	1
IFG: Relations avec le groupe actuel du bureau	0.48	2
IFG: Utilisation actuelle de la langue seconde en dehors du travail	0.43	2
IFG: Connaissance prévue de la langue seconde à la fin des cours	0.55	2
Gardner: Motivation intégrative	0.85	2
Gardner: Attitude face à l'apprentissage du français	0.78	2
Gardner: Attitude face aux Canadiens français	0.80	2
Gardner: Intérêt pour les langues étrangères	0.76	2
Gardner: Encouragement de la famille et des amis	0.68	2
16 FP: Facilement inquiet - Calme	-0.57	3
16 FP: Calme - Anxieux	0.62	3
16 FP: Détenu - Tendu	0.65	3
16 FP: Niveau d'anxiété	0.77	3
Perception de soi: Satisfaction	-0.45	3
Perception de soi: Personnelle	-0.52	3
16 FP: Réservé - Expansif	0.55	4
16 FP: Conformiste - Indépendant	0.50	4
16 FP: Taciturne - Jovial	0.75	4
16 FP: Timide - Assuré	0.72	4
16 FP: Dépendant du groupe - Autonome	-0.42	4
16 FP: Introversion - Extraversion	0.94	4

Facteurs extraits de l'analyse factorielle des principaux éléments pour les variables pronostiques possibles - Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue

TABLÉAU XXXI

FACTEUR	Valeur caractéristique	Pourcentage de variance
Facteur 1: Aptitudes générales	7.68	10.0
Facteur 2: Attitudes générales	6.44	8.4
Facteur 3: Anxiété	4.54	5.9
Facteur 4: Introversi on - Extraversi on	3.04	3.9
Facteur 5: Dépendance - Indépendance	2.68	3.5
Facteur 6: Indices de succès de la Commission de la Fonction publique	2.24	2.9
Facteur 7: Perception de soi	2.07	2.7
Facteur 8: Emotivité	1.76	2.3
Facteur 9: Niveau de classement	1.68	2.2
Facteur 10: Anxiété face à l'utilisation du français	1.50	2.0

VARIABLE

Perception de soi: Satisfaction	
Perception de soi: Personnelle	
Perception de soi: Sociale	
Localisation cérébrale: Interne - Externe	
Niveau professionnel	
Situation de l'employé	
Age	
Sexe	
Echelle de salaire	
Evaluation du français appris au secondaire	
IFG: Relations avec le groupe actuel du bureau	
IFG: Utilité de la langue seconde au travail	
IFG: Attitude de l'administration face à l'utilisation de la langue seconde	
IFG: Réaction des collègues du groupe de langue seconde face à l'utilisation d'une langue seconde	
IFG: Besoin d'une formation préliminaire pour apprendre la langue seconde	
IFG: Préférence du groupe quant à l'utilisation de la langue maternelle	
IFG: Sentiment de perdre quelque chose au moment de quitter le bureau	
IFG: Utilisation actuelle de la langue seconde en dehors du travail	
IFG: Sentiment de satisfaction personnelle à l'égard des professeurs et de l'enseignement	
IFG: Cohésion du groupe et de la classe	
IFG: Milieu physique convenable	
IFG: Besoin personnel de réussir dans l'étude de la langue seconde	
IFG: Connaissance prévue de la langue seconde à la fin des cours	
Rokeach: Liste des valeurs personnelles	
Rokeach: Liste des valeurs sociales	

TABLEAU XXX

Éléments inclus dans l'analyse factorielle des variables
qui doivent permettre de prédire les chances de succès des
élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

VARIABLE

Test de classement: compréhension auditive
MIAT: Apprentissage des nombres
MIAT: Orthographe phonétique
MIAT: Sens de l'orthographe
MIAT: Ordre des mots dans les phrases
MIAT: Association des mots
Pimsleur: Discrimination acoustique
Pimsleur: Association sons-symboles
16 FP: Réserve - Expansif
16 FP: Raisonnement concret - Raisonnement abstrait
16 FP: Facilement inquiet - Calme
16 FP: Conformiste - Indépendant
16 FP: Taciturne - Jovial
16 FP: Expéditif - Conscientieux
16 FP: Timide - Assuré
16 FP: Indépendant - Dépendant
16 FP: Confiant - Soupçonneux
16 FP: Pratique - Imaginatif
16 FP: Direct - Rusé
16 FP: Calme - Anxieux
16 FP: Conservateur - Libre penseur
16 FP: Dépendant du groupe - Autonome
16 FP: Décontracté - Compulsif
16 FP: Détendu - Tendu
16 FP: Niveau d'anxiété
16 FP: Introversiion - Extraversiion
16 FP: Degré d'émotivité
16 FP: Indépendance - Dépendance
Gardner: Motivation intégrative
Gardner: Motivation instrumentale
Gardner: Attitude face à l'apprentissage du français
Gardner: Attitude face aux Canadiens français
Gardner: Intérêt pour les langues étrangères
Gardner: Encouragement de la famille et des amis
Gardner: Anxiété face à l'utilisation du français
Gardner: Inquiétude quant à la classe de français
Localisation cérébrale: Interne - Externe
Verbal
MIAT: Numérique
MIAT: De raisonnement
Spatial
Perception de soi: Identité

Le facteur 10 correspond au degré d'anxiété face à l'utilisation de la langue française tel qu'expérimenté par les élèves anglophones en général ou dans la salle de cours.

En se fondant sur le fait qu'on a identifié 10 facteurs inter-prétables, les variables influant sur chaque facteur étant souvent assez indépendantes l'une de l'autre, on a décidé de déterminer les critères de rendement en matière de langue française au moyen d'analyses indépendantes utilisant comme indices des variables individuelles et d'analyses séparées utilisant comme indices les notes des 10 facteurs mentionnés plus haut. Les résultats de ces analyses sont présentés à la section suivante.

tel que décrit dans cette étude, devrait être interprété essentiellement comme indiquant surtout l'introversion et l'extraversion caractéristiques de la personnalité en général et il faut de plus considérer que les variables correspondant au degré de tension nerveuse influent considérablement sur ce facteur.

Le facteur 3 indique surtout le niveau général de tension et d'anxiété qui est en rapport avec la timidité, le conformisme et la réserve.

Le facteur 5 indique surtout le degré d'indépendance comme trait de personnalité. Les variables qui influent sur ce facteur sont l'indépendance, le conservatisme et le conformisme. Les gens qui ont des notes élevées pour ce facteur peuvent être considérés comme relativement agressifs, indépendants et autonomes contrairement à ceux qui sont plutôt passifs.

Il est difficile de définir le facteur 6 étant donné qu'il groupe plusieurs indices comme l'âge, le sexe, l'échelle de salaire et la localisation cérébrale. On l'a appelé indices de succès de la Commission de la Fonction publique, étant donné qu'en général les employés plus vieux, de sexe masculin et ayant un contrôle intérieur semblent être en haut des échelles de salaires de la Commission de la Fonction publique.

Le facteur 7 est évidemment un facteur de perception de soi en général.

Le facteur 8 groupe les variables qui correspondent à la réceptivité émotive. Il concerne la sensibilité émotionnelle et peut-être la tendance à ressentir une tension émotionnelle.

Le facteur 9, que l'on définit comme le niveau de classement, groupe les variables qui correspondent à la connaissance de la langue française avant le cours.

d'aptitude du MLAT dans le cadre de la conception de Thurstone concernant la nature de l'intelligence. L'étude de la matrice de corrélation nous porte à croire qu'en effectuant l'analyse factorielle au moyen de rotations obliques, des facteurs d'aptitude précis apparaîtraient probablement en plus du facteur général. Il y a toutefois, en termes d'éléments principaux, un important facteur d'aptitudes générales.

Le facteur 2 est un facteur d'aptitudes générales. Différentes variables influent sur ce facteur comme l'attitude et la motivation de l'individu envers la langue et la culture française, l'encouragement reçu de la famille et des amis à apprendre une langue seconde, les relations avec le groupe du bureau que la personne a laissées pour entreprendre un cours de formation linguistique et la capacité prévue d'utiliser la langue seconde après le cours. L'attitude générale du candidat et sa motivation à apprendre la langue seconde sont un dénominateur commun.

En ce qui a trait aux intercorrélations entre les variables d'attitudes, on renvoie le lecteur au tableau XXXIV. On remarque que si l'on fait une analyse factorielle séparée des échelles de Gardner, on obtient des facteurs d'attitudes relativement indépendants correspondant aux huit notes sur l'attitude individuelle. On a donc pu isoler des variables d'attitude individuelle et le facteur d'attitude générale au cours de cette analyse factorielle des principaux éléments.

Les facteurs trois à cinq sont des facteurs de personnalité pour lesquels des saturations ont été obtenues au moyen des sous-tests du 16 PF et de l'échelle Tennessee Self-Concept. Le facteur 4 est essentiellement une variable d'inversion et d'extroversion avec la caractéristique supplémentaire que les sujets qui sont considérés comme extravertis selon ce facteur ont aussi tendance à être tendus et inquiets et à ressentir assez peu de satisfaction personnelle. On sait qu'une personne introvertie est repliée sur elle-même et timide tandis qu'une personne extravertie est plus expansive et moins inhibée. Le facteur 4,

a) Analyse factorielle des variables qui peuvent déterminer les critères en matière de langue française concernant les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

L'étude des variables qui peuvent contribuer à déterminer le niveau de connaissance de la langue seconde des élèves en cours continus de la langue était l'un des principaux objectifs de la recherche B. Etant donné que le nombre d'indices virtuellement disponibles pour l'analyse statistique était bien plus élevé que le nombre habituel de variables comprises dans les équations par régression multiple échelonnée, on a décidé d'effectuer tout d'abord l'analyse factorielle de toutes les variables pronostiques possibles. Les variables comprises dans cette analyse factorielle sont énumérées au tableau XXX.

On a extrait onze facteurs, énumérés au tableau XXXI et décrits au tableau XXXII, en termes de variables qui ont beaucoup influé sur chaque facteur après la rotation varimax.

Comme on peut le voir sur les tableaux ci-dessus, le facteur I peut être défini comme le facteur d'aptitudes générales. Le sous-test de raisonnement PMA est celui qui influe le plus sur ce facteur et toutes les autres variables influant sur ce facteur ont comme trait caractéristique le fait qu'elles permettent jusqu'à un certain point d'évaluer les aptitudes générales quelle que soit leur teneur particulière. Pour des renseignements supplémentaires au sujet des interrelations entre les variables d'aptitudes, le lecteur se reportera à la matrice de corrélation apparaissant au tableau XXXIII. On peut remarquer des relations intéressantes en observant les intercorrélations entre les sous-tests du MLAT et les sous-tests du PMA. Par exemple, le sous-test de raisonnement PMA démontre en général peu de corrélations avec les sous-tests MLAT, ce qui indique la présence de facteurs généraux et particuliers. Les importantes variations des corrélations entre les sous-tests du MLAT et chacun des sous-tests du PMA peuvent permettre au lecteur intéressé de faire des extrapolations au sujet des éléments

ECL - Compréhension écrite	ECL - Expression écrite	ECL - Compréhension orale	ECL - Expression orale
----------------------------	-------------------------	---------------------------	------------------------

ECL -	Compréhension écrite	1.00	0.84	0.66	0.56
ECL -	Expression écrite		1.00	0.44	0.44
ECL -	Compréhension orale			1.00	0.80
ECL -	Expression orale				1.00

TABLÉAU XXVIII

Matrice de corrélation montrant les intercorrélations entre les moyennes des notes d'appréciation attribuées par les professeurs, pour l'échantillon combiné des élèves anglophones et francophones

Appréciation du professeur				
Aptitudes - Compréhension écrite	Aptitudes - Expression écrite	Aptitudes - Compréhension orale	Aptitudes - Expression orale	
Aptitudes - Compréhension écrite	1.00	0.61	0.62	0.65
Aptitudes - Expression écrite	1.00	0.47	0.52	
Aptitudes - Compréhension orale		1.00	0.80	
Aptitudes - Expression orale			1.00	

*En ce qui concerne la population étudiante anglophone seulement, les corrélations entre les sous-tests de compréhension et d'expression orales des tests de rendement (notes moyennes) étaient de 0.48.
Le seuil de l'importance statistique à $\alpha = .01$ est de .254 et, à $\alpha = .05$, de .195.

TABEAU XXVII

Corrélations entre les variables des critères pendant le cours et les notes de l'ECL pour l'échantillon combiné des élèves anglophones et francophones

Variable pendant le cours	ECL - Lecture	ECL - Ecriture	ECL - Compréhension	ECL - Expression orale
Appréciation du professeur - Compréhension écrite	0.12	0.11	0.11	0.16
Appréciation du professeur - Expression écrite	0.12	0.14	0.11	0.15
Appréciation du professeur - Compréhension orale	0.10	0.09	0.10	0.12
Appréciation du professeur - Expression orale	0.11	0.09	0.12	0.15
Test de rendement - Compréhension orale	0.00	0.02	0.01	0.00
Test de rendement - Expression orale	0.04	0.05	0.02	0.03

Le seuil de l'importance statistique à $\alpha = .01$ est de .254 et, à $\alpha = .05$, de .195.

TABLÉAU XXVI

Facteurs extraits de l'analyse factorielle des principaux
éléments des variables des critères à partir de l'échantillon
combiné des élèves anglophones et francophones

FACTEUR	Valeur caractéristique	Pourcentage de variance
Facteur 1 : Rendement pendant le cours	3.59	27.6
Facteur 2 : Notes de l'ECL	2.55	19.6

TABLÉAU XXV

Saturations de facteurs des variables des critères selon
la matrice de rotation factorielle (Varimax) pour l'analyse
factorielle des variables des critères à partir de l'échantillon
combiné des élèves anglophones et francophones

VARIABLE		Facteur 1 : Rendement pendant le cours	Facteur 2 : Notes de l'ECL
Sous-test de l'ECL - compréhension écrite	0.90		
Sous-test de l'ECL - expression écrite	0.79		
Sous-test de l'ECL - compréhension orale	0.86		
Sous-test de l'ECL - expression orale	0.82		
Notes de classement	0.39		
Etablissement de la moyenne - appréciation du professeur - compréhension écrite	0.81		
Etablissement de la moyenne - appréciation du professeur - compréhension orale	0.69		
Etablissement de la moyenne - appréciation du professeur - expression orale	0.84		
Etablissement de la moyenne - nombre de leçons toutes les six semaines	0.87		
Etablissement de la moyenne - notes du test de rendement - compréhension orale	0.38		
Etablissement de la moyenne - notes du test de rendement - expression orale	0.48		

TABLÉAU XXIV

Liste des variables des critères utilisées pour
l'analyse factorielle des notes et des appréciations

VARIABLE

Moyenne des notes obtenues au test de rendement
- Compréhension orale

Moyenne des notes obtenues au test de rendement
- Expression orale

Nombre moyen de leçons toutes
les six semaines

Cote moyenne d'aptitudes selon le professeur
- Compréhension orale

Cote moyenne d'aptitudes selon le professeur
- Expression orale

Cote moyenne d'aptitudes selon le professeur
- Expression écrite

Sous-test de l'ECL - Compréhension orale

Sous-test de l'ECL - Compréhension écrite

Sous-test de l'ECL - Expression orale

Sous-test de l'ECL - Expression écrite

Notes de classement

Enfin, les auteurs ont décidé, en se fondant sur les résultats de cette analyse factorielle, de n'utiliser dans les analyses de régression suivantes, comme critère individuel, que les variables suivantes : total des notes obtenues à l'ECL (les normes atteintes et les notes brutes sont traitées séparément), total des moyennes des appréciations des professeurs, total de la moyenne des notes de tests de rendement (sauf qu'il n'y a aucune note sur les tests de rendement des élèves francophones). On a aussi utilisé les deux notes des facteurs des critères comme variables dépendantes au cours des analyses de régression.

deux facteurs est illustrée par les corrélations entre les variables qui influent sur le facteur un et celles qui influent sur le facteur deux (tableau XXVII). Ces corrélations sont si peu fortes qu'on peut à toutes fins pratiques les considérer comme nulles. Le manque de rapport entre l'ECL d'une part et les moyennes des notes attribuées par les professeurs, des tests de rendement et des notes de classement d'autre part soulève des questions quant à l'équivalence des aptitudes mesurées selon les deux séries de variables, à la validité relative de chaque série de variables pour déterminer l'utilisation de la langue seconde après le cours et décider si l'élève est prêt pour l'ECL d'après les notes d'appréciation attribuées par les professeurs et les tests de rendement. Il faudrait étudier ces questions plus à fond.

Les auteurs pensent que les appréciations des professeurs sont surtout influencées par les observations naturelles de l'élève en tant que personne parlant une langue seconde, tandis que les sous-tests de l'ECL évaluent plus rigoureusement le niveau de connaissance d'une autre langue. Etant donné que l'utilisation de la langue seconde après la formation peut correspondre en partie seulement au niveau de connaissance acquise, mais plus encore à la volonté ou à la capacité d'utiliser la langue seconde compte tenu des besoins perçus et des conséquences, on peut ajouter les appréciations des professeurs ou les observations comparables assez naturelles aux mesures officielles des critères utilisées pour évaluer la connaissance d'une langue seconde. Les fortes intercorrélations entre les sous-tests de l'ECL et le fait qu'ils influent sur le même facteur nous portent à croire qu'on pourrait économiser beaucoup de temps, d'efforts et d'argent en utilisant une partie seulement de la série de tests de l'ECL. Il est vrai que toute la série de tests est plus précise qu'une partie seulement, mais les données présentées ici n'appuient pas l'idée que les sous-tests évaluent différents aspects de la connaissance d'une langue seconde.

5.2.2 Analyse factorielle des mesures des critères utilisées comme indices de rendement de la formation linguistique

Afin de déterminer combien d'indices de rendement relativement indépendants sont représentés dans les sous-notes obtenues au moyen de l'ECL, des tests de rendement et de l'appréciation des professeurs, nous avons décidé d'effectuer une analyse factorielle des principaux éléments des mesures des critères en groupant si possible les données des élèves anglophones et francophones.

Les tableaux XXIV à XXIX présentent les variables comprises dans cette analyse factorielle, les facteurs obtenus, les saturations de facteurs dérivées de la matrice de rotation factorielle (Varimax) et quelques intercorrélations parmi les variables.

Il faut remarquer que les fortes intercorrélations entre les sous-tests de l'ECL, les sous-échelles de la moyenne des notes d'appréciation attribuées par les professeurs et les sous-tests de compréhension et d'expression des tests de rendement* nous portent à croire que ces instruments ne réussissent pas à faire avec suffisamment de rigueur et de précision la différence entre les aspects du langage comme la lecture, l'écriture, l'expression et la compréhension orales. Ce n'est pas surprenant étant donné que ces fonctions sont étroitement liées dans la vie courante. L'analyse factorielle, en tenant compte des corrélations indiquées, n'a donné que deux facteurs interprétables.

L'interprétation de deux facteurs semble complexe à première vue, étant donné que les notes de classement, les appréciations des professeurs et les tests de rendement influent beaucoup sur le facteur 1 tandis que les sous-tests de l'ECL sont les seules variables qui ont une influence déterminante sur le facteur deux. L'indépendance de ces

* Les sous-tests de compréhension écrite et d'expression écrite n'ont pas utilisés pour les analyses étant donné qu'ils n'étaient pas disponibles pour la majorité des élèves au début de la formation linguistique.

VARIABLE	Moyenne	Notes de référence*
16 FP: Insouciant - compulsif	4.93	5.5
16 FP: Détendu - tendu	6.19	5.5
16 FP: Introversi on - extraversion	5.28	5.5
16 FP: Anxiété	5.93	5.5
16 FP: Emotivité	3.25	5.5
16 FP: Indépendance - dépendance	4.37	5.5
Gardner: Motivation intégrative	4.57	3.5
Gardner: Motivation instrumentale	3.93	3.5
Gardner: Attitude face à l'apprentissage du français	4.71	3.5
Gardner: Attitude face aux Canadiens français	4.42	3.5
Gardner: Intérêt pour les langues étrangères	4.44	3.5
Gardner: Encouragement de la part de la famille et des amis	3.77	3.5
Gardner: Anxiété face à l'utilisation du français	3.66	3.5
Gardner: Inquiétude face à la classe du français	2.80	3.5
Localisations cérébrales: Internes - externes	9.34	-
PMA: Verbal	121.19	100
PMA: Numérique	117.06	100
PMA: De raisonnement	114.65	100
PMA: Spatial	102.26	100
Perception de soi: Identité	125.76	127.1
Perception de soi: Satisfaction	113.29	103.1
Perception de soi: Personnelle	70.22	64.5
Perception de soi: Sociale	30.15	68.1

TABLEAU XXIII

Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue:
Caractéristiques personnelles (données continues)

VARIABLE	Moyenne	Notes de référence*
----------	---------	---------------------

Notes de classement (Compréhension auditive)	10.38	-
MLAT - Apprentissage des nombres	28.48	29.7
MLAT - Orthographe phonétique	21.63	23.0
MLAT - Sens de l'orthographe	16.05	16.8
MLAT - Ordre des mots dans les phrases	19.45	26.8
MLAT - Association des mots	11.78	16.4
PLAB - Discrimination acoustique	20.44	18.5
PLAB - Association son-symbole	20.44	16.9
16 FP: Réserve - expansif	6.04	5.5
16 FP: Raisonnement concret - raisonnement abstrait	6.33	5.5
16 FP: Facilement inquiet - calme	5.34	5.5
16 FP: Conformiste - indépendant	5.51	5.5
16 FP: Taciturne - jovial	4.17	5.5
16 FP: Expéditif - consciencieux	5.92	5.5
16 FP: Timide - assuré	4.37	5.5
16 FP: Indépendant - dépendant	7.17	5.5
16 FP: Confiant - soupçonneux	4.81	5.5
16 FP: Pratique - imaginaire	5.98	5.5
16 FP: Direct - rusé	4.69	5.5
16 FP: Calme - soucieux	6.70	5.5
16 FP: Conservateur - libre penseur	5.99	5.5
16 FP: Dépendant du groupe - autonome	2.35	5.5

VARIABLE	Moyenne	Notes de référence*
16 FP: Dépendant du groupe - autonome	2.38	5.5
16 FP: Décontracté - compulsif	5.00	5.5
16 FP: Détendu - tendu	6.18	5.5
16 FP: Introversi on - extraversion	5.28	5.5
16 FP: Anxiété	5.81	5.5
16 FP: Emotif - imperturbable	3.21	5.5
16 FP: Dépendance - indépendance	4.47	5.5
Gardner: Motivation intégrative	4.92	3.5
Gardner: Motivation instrumentale	4.26	3.5
Gardner: Attitude face à l'apprentissage du français	4.89	3.5
Gardner: Attitude face aux Canadiens français	4.66	3.5
Gardner: Intérêt pour les langues étrangères	4.61	3.5
Gardner: Encouragement de la part de la famille et des amis	4.14	3.5
Gardner: Anxiété face à l'utilisation du français	4.11	3.5
Perception de soi: Identité	127.10	127.1
Perception de soi: Satisfacti on	104.30	103.7
Perception de soi: Personnelle	64.70	64.5
Perception de soi: Sociale	71.40	68.1

*Dans chaque cas, la note de référence représente la note moyenne de normalisation de l'échantillon selon laquelle on interprète les notes de l'échantillon PFL, ou le point neutre d'une échelle bipolaire.

TABLÉAU XXII

Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire:
Caractéristiques personnelles (données continues)

VARIABLE	Moyenne	Notes de référence*
----------	---------	---------------------

Notes de classement (Compréhension auditive)	12.01	-
MLAT - Apprentissage des nombres	30.46	29.7
MLAT - Orthographe phonétique	22.56	23.0
MLAT - Sens de l'orthographe	16.96	16.8
MLAT - Ordre des mots dans les phrases	20.53	26.8
MLAT - Association des mots	12.82	16.4
PLAB - Discrimination acoustique		18.5
PLAB - Association son-symbole		16.9
16 FP: Réserve - expansif	6.28	5.5
16 FP: Raisonnement concret - raisonnement abstrait	6.56	5.5
16 FP: Facilement inquiet - calme	5.79	5.5
16 FP: Conformiste - indépendant	5.69	5.5
16 FP: Taciturne - jovial	4.13	5.5
16 FP: Expéditif - consciencieux	5.77	5.5
16 FP: Timide - assurée	4.46	5.5
16 FP: Indépendant - sensible	7.24	5.5
16 FP: Confiant - soupçonneux	4.83	5.5
16 FP: Pratique - imaginaire	5.92	5.5
16 FP: Direct - rusé	4.34	5.5
16 FP: Calme - anxieux	6.73	5.5
16 FP: Conservateur - libre penseur	6.28	5.5

TABLÉAU XXI

Élèves anglophones en cours de formation linguistique continue:
Principaux ministères représentés
dans l'échantillon*

MINISTÈRES	Fréquence absolue	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
Approvisionnement et Services	66	7	7
Santé et Bien-être social Canada	64	7	14
Défense nationale (civils)	56	6	20
Statistiques Canada	54	6	26
Environnement	47	5	31
Industrie et Commerce	43	5	36
Energie, Mines et Ressources	36	4	40
Travaux publics	33	4	44
Revenu national (Impôt)	32	3	47
Main-d'oeuvre et Immigration	31	3	50
Affaires indiennes et du Nord	31	3	53
Transports (aérien)	30	3	56
Autres ministères	50	44	100

* Les 12 ministères les mieux représentés dans l'échantillon.

TABEAU XX

Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire:
Principaux ministères représentés
dans l'échantillon*

MINISTÈRES	Fréquence absolue	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
------------	----------------------	-------------	--------------------------

Défense nationale (civils)	14	7	7
Santé et Bien-être social Canada	13	7	14
Musées nationaux du Canada	13	7	21
Statistiques Canada	13	7	28
Approvisionnements et Services	12	6	34
Environnement	9	5	35
Industrie et Commerce	9	5	44
Revenu national (Impôt)	9	5	49
Main-d'oeuvre et Immigration	8	4	53
Agriculture	6	3	56
Archives publiques	6	3	59
Autres ministères	82	41	100

* Les 12 ministères les mieux représentés dans l'échantillon.

VARIABLE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
----------	-----------	-------------	--------------------

Méthode d'enseignement (suite)

F Français courant (niveau I)	20	2.2	39.1
F Français courant (niveau II)	15	1.6	40.8
F Ensemble pédagogique (niveau II)	425	46.2	87.0
F Dialogue Canada programmé (niveau I)	4	.4	87.4
F Traditionnel (niveau I)	23	2.5	89.9
F Traditionnel (niveau II)	92	10.0	99.9
F V.I.F. par blocs (niveau II)	1	.1	100.0

Mois d'entrée en formation
Linguistique

En cours de formation pendant plus d'un an	38	4.0	4.0
Juillet 1974	38	4.0	8.0
Août 1974	14	2.0	10.0
Septembre 1974	31	3.0	13.0
Octobre 1974	10	1.0	14.0
Novembre 1974	109	12.0	26.0
Décembre 1974	84	9.0	35.0
Janvier 1975	96	11.0	46.0
Février 1975	81	9.0	55.0
Mars 1975	110	11.0	66.0
Avril 1975	147	16.0	82.0
Mai 1975	134	15.0	97.0
Juin 1975	25	3.0	100.0

TABLEAU XIX

Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue:
Variables relatives à l'apprentissage de la langue

VARIABLE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulatif
----------	-----------	-------------	--------------------------

Première date - Formation L2
- Commission de la
Fonction publique

Avant septembre 1973	215	23.3	23.3
Après septembre 1973	709	76.7	100.0

Niveau de classement

1. Legon 1 (niveau I)	474	51.9	51.9
-----------------------	-----	------	------

2. Legon 7 (niveau I)	238	26.1	78.0
-----------------------	-----	------	------

3. Legon 17 (niveau I)	112	12.3	90.3
------------------------	-----	------	------

4. Début - (niveau II)	49	5.4	95.6
------------------------	----	-----	------

5. Legon 60 - Ensemble pédagogique (niveau II)	29	3.2	98.8
---	----	-----	------

6. Début - (niveau III)	11	1.2	100.0
-------------------------	----	-----	-------

Classement selon les
aptitudes linguistiques

1. Très bonnes	101	11.1	11.1
----------------	-----	------	------

2. Bonnes	247	27.2	38.3
-----------	-----	------	------

3. Moyennes	322	35.5	73.8
-------------	-----	------	------

4. Médiocres	238	26.2	100.0
--------------	-----	------	-------

Méthode d'enseignement

F 3 - Niveau (avancé)	11	1.2	1.2
-----------------------	----	-----	-----

F Dialogue Canada (niveau I)	208	22.6	23.8
------------------------------	-----	------	------

F Dialogue Canada (niveau II)	121	13.2	37.0
-------------------------------	-----	------	------

TABEAU XVIII

Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire:
Variables relatives à l'apprentissage de la langue

VARIABLE			
Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
<u>Première date - Formation L2</u>			
<u>- Commission de la</u>			
<u>Fonction publique</u>			
Avant septembre 1973	40	21.2	21.2
Après septembre 1973	149	78.8	100.0
<u>Niveau de classement</u>			
1. Legon 1 (niveau I)	63	44.1	44.1
2. Legon 7 (niveau I)	46	32.2	76.2
3. Legon 17 (niveau I)	21	14.7	90.9
4. Début - (niveau II)	11	7.7	98.6
5. Legon 60 - Ensemble pédagogique (niveau II)	2	1.4	100.0
<u>Catégories d'aptitudes</u>			
<u>linguistiques</u>			
A. Très bonnes	18	10.1	10.1
B. Bonnes	73	41.0	51.1
C. Moyennes	61	34.3	85.4
D. Médiores	26	14.6	100.0

TABLEAU XVII

Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue:
Age et échelles de salaires

VARIABLE	Pourcentage de l'échantillon	Pourcentage cumulatif
----------	---------------------------------	--------------------------

1901 - 1919	5.3	5.3
1920 - 1929	20.8	26.2
1930 - 1939	25.3	51.5
1940 - 1949	34.5	85.9
1950 - 1970	14.1	100.0

Echelles de salaires:

\$ 0 - \$ 3,999	0.1	0.1
\$ 4,000 - \$ 6,999	12.1	12.3
\$ 7,000 - \$ 9,999	17.9	30.1
\$10,000 - \$12,999	13.8	43.9
\$13,000 - \$15,999	18.8	62.7
\$16,000 - \$18,999	8.0	70.8
\$19,000 - \$21,999	8.6	79.3
\$22,000 - \$24,999	10.0	87.3
\$25,000 - \$27,999	4.9	94.1
\$28,000 -	5.9	100.0

TABEAU XVI

Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire:
Echelles d'âges et de traitements

VARIABLE	Pourcentage de l'échantillon	Pourcentage cumulé
----------	------------------------------	--------------------

Année de la naissance:

1901 - 1919	4.8	4.8
1920 - 1929	21.4	26.7
1930 - 1939	30.5	56.7
1940 - 1949	28.3	85.0
1950 - 1970	15.0	100.0

Echelle de traitements:

\$4,000 - \$6,999	14.2	14.2
\$7,000 - \$9,999	19.1	33.3
\$10,000 - \$12,999	11.1	44.4
\$13,000 - \$15,999	16.7	61.1
\$16,000 - \$18,999	7.4	68.5
\$19,000 - \$21,999	11.1	79.6
\$22,000 - \$24,999	9.9	89.5
\$25,000 - \$27,999	6.8	96.3
\$28,000 -	3.7	100.0

TABLEAU XV

Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue :
enseignements personnels

VARIABLE			
Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé	
<u>Etudes</u>			
1. Elémentaires	4	.5	
2. Secondaires	199	23.2	23.7
3. Post-secondaires	195	22.8	46.4
4. Universitaires	459	53.6	100.0
<u>Nombre de langues parlées</u>			
1. Une	746	80.7	80.7
2. Deux	138	14.9	95.6
3. Trois	40	4.3	100.0
<u>Sexe</u>			
1. Masculin	564	63.4	63.4
2. Féminin	325	36.6	100.0

TABEAU XIV

Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire:
renseignements personnels

VARIABLE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
<u>Etudes</u>			
1. Elémentaires	3	1.7	1.7
2. Secondaires	49	27.5	29.2
3. Post-secondaires	43	24.2	53.4
4. Universitaires	83	46.6	100.0
<u>Nombre de langues parlées</u>			
1. Une	132	69.8	69.8
2. Deux	43	22.7	92.5
3. Trois	14	7.4	100.0
<u>Sexe</u>			
1. Masculin	117	65.0	65.0
2. Féminin	63	35.0	100.0

TABLEAU XIII

Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue:
variables anglophones en cours de formation linguistique continue:

VARIABLE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Catégorie d'occupation			
1. Haute direction	19	2.2	2.2
2. Scientifique et professionnelle	141	16.0	18.2
3. Administration et service extérieur	359	40.7	58.9
4. Technique	71	8.1	67.0
5. Soutien administratif	273	31.0	98.0
6. Exploitation	18	2.0	100.0
Situation de l'employé			
1. Désigné	258	28.0	28.0
2. En stage - au sein de la Fonction publique	659	71.6	99.6
3. En stage - à l'extérieur de la Fonction publique	4	.4	100.0

TABIEAU XII

Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire:
variables professionnelles

VARIABLE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
<u>Catégorie d'occupation</u>			
1. Haute direction	2	1.1	1.1
2. Scientifique et professionnelle	21	11.4	12.4
3. Administration et service extérieur	78	42.2	54.6
4. Technique	9	4.9	59.5
5. Soutien administratif	63	34.1	93.5
6. Exploitation	12	6.5	100.0
<u>Situation de l'employé</u>			
1. Désigné	45	24.1	24.1
2. En stage - au sein de la Fonction publique	142	75.9	100.0

Bien que l'on ne puisse appliquer les caractéristiques précitées à une personne en particulier, on peut, à partir de ces dernières, établir le profil type d'un échantillon de personnes conservatrices et quelque peu tendues. Ces traits de personnalité doivent être pris en considération au moment de la planification des cours de langues et de la méthode pédagogique. La sélection des professeurs de français peut également être importante parce que le comportement trop décontracté de certains professeurs de français peut, suivant les observations des élèves, inquiéter les élèves anglophones dont les tendances sont plutôt traditionnelles et conservatrices. En fait, les observations indiquent que certains élèves sont satisfaits de l'attitude de leur professeur mais que certains autres sont quelquefois frustrés. Les observations suivantes illustrent les deux points de vue:

En général, je suis d'avis que les professeurs sont bien préparés, qu'ils nous aident et qu'ils sont enthousiastes. En général, les professeurs sont très instruits et bien formés: ce sont deux points importants. Toutefois, le comportement des professeurs est extrêmement important et nous trouvons que certains professeurs sont séparatistes et anti-anglophones. Il arrive que ces sentiments remontent à la surface et deviennent apparents.

En résumé, on peut juger comparable, de façon générale, les échantillons de candidats anglophones soumis à l'orientation et d'élèves anglophones en cours de formation linguistique continue évalués dans le cadre de l'étude du PFL. Ils sont intelligents et conservateurs, leur attitude est généralement positive et ils montrent des prédispositions pour l'apprentissage des langues. Cependant, il ne semble pas possible, à partir de ces comparaisons, d'établir de quelque façon que ce soit que la formation linguistique produit un changement positif dans l'attitude.

Etant donné que la connaissance d'une langue seconde et son utilisation devraient normalement être accompagnées d'une attitude plus positive, (comme l'ont prouvé différents échantillons au Canada, aux Etats-Unis et ailleurs), les auteurs suggèrent de prendre des mesures visant à susciter une attitude plus positive envers la langue et la culture française de la part des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue. Une de ces mesures pourrait être de prévoir une période d'orientation plus intense dans les écoles de langues avant le début de la formation linguistique. Certains élèves se sentent perdus au début de la formation linguistique et cela peut avoir un effet négatif, peut-être même prolongé, sur les attitudes face à la langue et à la culture de l'autre groupe linguistique.

L'étude des caractéristiques de la personnalité des candidats soumis à l'orientation et des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue, fondée sur les 16 facteurs de personnalités (16PF), révèle que les deux groupes sont semblables mais qu'ils diffèrent, sous plusieurs aspects importants, de l'échantillon Nord-américain à partir duquel ce test de personnalité a été normalisé. En moyenne, les deux échantillons d'élèves anglophones, lorsqu'on les compare à la population en général, ont une façon relativement abstraite de résoudre les problèmes, ils sont sérieux et nerveux, timides et pondérés, relativement dépendants et sensibles, directs, quelque peu anxieux et soucieux, dépendants du groupe plutôt qu'indépendants et impressionnables (tableaux XXII et XXIII). En tant que groupe, ils semblent faire partie de la catégorie des gens qui ont besoin d'être bien encadrés. S'il est vrai que tout adulte qui retourne aux études souffre d'une certaine insécurité, surtout après un certain nombre d'années en milieu de travail, il devrait être possible de remédier à cette situation en planifiant soigneusement une initiative progressive à son nouveau milieu et en le familiarisant avec les autres aspects de la formation. Cela est particulièrement vrai d'un groupe d'adultes marqué par une tendance vers la dépendance du groupe et qui souffre d'insécurité.

Les observations suivantes des élèves anglophones sont caractéristiques des observations formulées en rapport avec les suggestions précitées :

On ne devrait désigner comme postes bilingues que les postes pour lesquels il est essentiel d'utiliser la langue seconde. Je souhaiterais que les postes désignés bilingues soient de nouveau étudiés pour déterminer s'ils nécessitent vraiment la connaissance du français ou si, en fait, les postes ne nécessitent qu'une utilisation minimale du français. Bien qu'il s'agisse peut-être là d'une chose difficile à réaliser, on devrait mieux tenir compte des différentes personnalités lorsqu'on groupe les élèves dans les classes et qu'on désigne les professeurs.

L'étude des notes relatives aux attitudes des groupes selon les échelles Gardner-Smythe révèle, premièrement, que les attitudes générales des deux échantillons sont relativement positives et, deuxièmement, qu'il y a néanmoins une tendance vers des attitudes moins positives de la part des élèves en cours de formation linguistique continue. Cette tendance est observée en fonction de la motivation intrinsèque, de la motivation extrinsèque, des attitudes envers l'apprentissage de la langue seconde et des attitudes envers les Canadiens français, de l'intérêt que portent les groupes aux langues étrangères et de l'inquiétude de ces derniers face à l'utilisation du français. Il faut par conséquent noter que la formation linguistique continue (langue seconde) n'a pas suscité un changement positif à l'égard des attitudes. Au contraire, le changement s'est effectué dans le sens d'une attitude moins positive.

En fait, beaucoup des observations reçues faisaient état de l'importance de la motivation et de l'attitude dans l'apprentissage d'une langue seconde. Bien que l'attitude soit importante en ce qui a trait à l'apprentissage, il a semblé aux auteurs que celle-ci avait encore plus d'importance pour le perfectionnement de la langue lorsque les fonctionnaires l'utilisent après leurs cours de formation.

Il faut remarquer qu'en chiffres absolus l'échantillon des élèves qui suivent les cours a un pourcentage plus élevé de sujets faisant partie du groupe à faibles aptitudes (tableau XIX), que l'échantillon des personnes en orientation (tableau XVIII) et un pourcentage moindre dans le groupe des personnes dont les aptitudes sont bonnes, ce qui est contraire à ce à quoi l'on pourrait s'attendre normalement si le Service d'orientation procédait à une sélection préliminaire avant le début des cours et si les écoles de langues demandaient aux candidats inaptés à la formation linguistique de se retirer des cours de langues, compte tenu de leurs aptitudes et des facteurs connexes. En réalité, le fait de ne pas procéder à cette sélection préliminaire produirait normalement des divergences peu importantes dans les aptitudes des deux groupes. La principale différence que l'on a remarquée peut être attribuable au fait que les sujets qui ont des aptitudes supérieures, en moyenne, atteignent en général plus rapidement les notes qui correspondent aux critères linguistiques.

Si l'on considère les notes relatives aux aptitudes et le second facteur des 16PF (facteurs de personnalité), selon lequel le groupe est porté vers une forme de raisonnement plus abstraite que concrète, on peut émettre l'hypothèse qu'un tel groupe aurait tendance à s'ennuyer facilement et à être frustré au cours de la formation linguistique sauf si le principe fondamental de cette dernière est clair et fait l'unanimité, si l'atmosphère qui règne au sein du groupe est stimulante et agréable, la méthode pédagogique bien adaptée à chacun des élèves et le professeur extrêmement compétent. Pour réduire l'ennui et la frustration, il faudrait adopter des mesures concrètes qui pourraient être les suivantes: le groupement homogène des élèves selon leurs aptitudes linguistiques et leurs intérêts généraux; des classes moins nombreuses; et ne désigner comme postes bilingues que ceux qui nécessitent de façon constante et importante l'utilisation des deux langues officielles du Canada.

facteurs prépondérants qui occasionnent l'abandon de la formation linguistique par certains candidats diffèrent de ceux sur lesquels sont fondées les comparaisons précitées.

Pour ce qui est des aptitudes générales, les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue représentent un groupe supérieur. Cela ressort des résultats du test d'intelligence PMA (capacités mentales primaires) selon lesquels la moyenne du groupe se situe nettement au-dessus de la moyenne de la population canadienne ou américaine (tableau XXIII) et des notes élevées obtenues pour le test d'intelligence des 16PF (raisonnement concret par comparaison au raisonnement abstrait). De plus, la moyenne la plus élevée des sous-tests du PMA a été obtenue pour l'expression verbale. Les résultats combinés de ces recherches indiquent qu'il s'agit là d'un groupe au sujet duquel certains facteurs comme l'occupation et l'âge varient, mais dont les aptitudes sont remarquables. Partant de ce principe et considérant que les aptitudes générales sont reliées au succès de la formation linguistique, les chances de succès devraient être élevées.

Quant à la capacité de ces deux groupes d'apprendre une langue seconde, selon le MLAT, on peut généralement la comparer mais leurs notes moyennes sont beaucoup plus basses que celles auxquelles on pourrait s'attendre, compte tenu de leur niveau d'aptitudes générales. Les notes moyennes de ces candidats et élèves correspondent tout au plus au cinquantième centile de l'échantillon d'élèves de collège d'après lequel on a normalisé le MLAT. Une des raisons pour lesquelles, contre toute attente, les notes relatives aux aptitudes linguistiques sont faibles, par comparaison aux très hautes notes générales relatives à l'intelligence, peut être le fait que les groupes soumis à l'orientation et les groupes d'élèves qui ont fait l'objet de l'étude représentent des échantillons d'une population adulte qui n'a pas été mise en contact avec le milieu scolaire depuis quelques années; de plus, de nombreuses personnes peuvent avoir dépassé la limite d'âge pour l'apprentissage d'une langue seconde.

5.2 RESULTATS ET CONCLUSIONS FONDES SUR L'ANALYSE QUANTITATIVE

DES DONNEES

La présente section énumère et analyse les résultats de la recherche B fondés sur l'analyse quantitative des données. Ces résultats comprennent les statistiques descriptives et de prédiction obtenues à partir de l'étude des candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire, des élèves anglophones et francophones en cours de formation linguistique continue et des professeurs francophones qui donnent des cours de formation continue.

5.2.1 Comparaison descriptive entre les candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire précédant la formation linguistique et les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue

Une étude des données continues et discontinues sur les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue révèle surtout des ressemblances (tableaux XII et XIII). De façon générale, les deux groupes sont comparables en ce qui concerne les cours d'aptitudes linguistiques \overline{MLAT} et \overline{PLAB} , le niveau de classement, les caractéristiques de la personnalité et des variables discontinues comme l'âge, le sexe et les échelles de salaires. En fait, la seule différence digne de mention entre les deux groupes se situe au niveau des catégories d'aptitudes linguistiques et des notes relatives aux attitudes. Les paragraphes qui suivent traitent de ces facteurs. L'interprétation générale des données est la suivante: les candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire et les candidats anglophones en cours de formation linguistique continue peuvent être considérés comme des échantillons comparables d'une même catégorie.

Par conséquent, les auteurs supposent que le rôle du Service d'orientation consiste plus à prévoir, à apprécier et à conseiller qu'à empêcher les candidats dotés d'un piètre pronostic de s'inscrire à la formation linguistique. Les auteurs en concluent également que les

Statistiques sur les commentaires des professeurs francophones
sur le programme de formation linguistique

TABLe XI

Sujet	Nombre des Pourcentage de commentaires commentaires tous les com- mentaires sur le PFL mentaires			TOTALX
Sélection et placement des étudiants	18	11	8	
Politique et administration des écoles de langues	48	29	23	
(Responsabilité administrative vis-à- vis les besoins des étudiants et des professeurs)	(6)	(4)	(3)	
(Ameublement et équipement)	(12)	(7)	(6)	
(Cours)	(30)	(18)	(14)	
Méthodologie	14	9	6	
Testing et évaluation	19	12	9	
(Testing en cours)	(3)	(2)	(1)	
(ECL)	(16)	(10)	(8)	
Personnel du Bureau des Langues	51	31	23	
(Professeurs)	(30)	(18)	(14)	
(Conseillers pédagogiques)	(9)	(6)	(4)	
(Milieu de travail)	(12)	(7)	(5)	
Attitude et motivation des professeurs	13	8	6	
	163	100	75	

Statistiques sur les commentaires des professeurs francophones sur le bilinguisme

TABLE X

S U J E T	Nombre des Commentaires			Pourcentage de commentaires sur le bilinguisme		
	de tous les commentaires			de tous les commentaires		
Politique du bilinguisme	17	31	8	Mise en exécution du bilinguisme	38	69
Totaux	55	100	25			

Les professeurs qui ont commenté sur leur milieu de travail (7%) insistaient sur le caractère essentiellement différent du Bureau des langues par rapport aux autres bureaux de la Fonction publique. Le professeur n'était pas un fonctionnaire comme les autres; son contact quotidien avec les étudiants exigeait une adaptation continue à des situations changeantes, et une liberté de faire les décisions appropriées. Il était donc essentiel que les professeurs prennent part aux prises de décisions administratives; acutellement, au Bureau des langues, cela ne se fait pas. L'importance accordée au rôle des professeurs aux niveaux des décisions administratives et pédagogiques était minime et cela menait à une dépersonnalisation et à un manque de motivation chez les professeurs.

j) Attitude et motivation des professeurs

Le dilemme des écoles de langues était plutôt le sujet des commentaires de cette section (8%). Ce dilemme, tout simplement exprimé, était le fait que l'enseignement était adéquat sinon excellent et les résultats (rendement des étudiants) en étaient si pauvres. Les professeurs n'arrivaient pas à comprendre qu'au bout d'un an à plein temps, les étudiants savaient si peu et étaient si inaptes à la communication en français. Ils ne croyaient point que c'était l'enseignement qui était douteux.

Alors on constatait un échec quant à la motivation créée chez les étudiants. Le but de la communication passait au second plan; des facteurs extra-linguistiques (promotion, argent) étaient prioritaires ce qui résulte, chez les professeurs, de la frustration et l'interrogation de la validité du travail.

"l'absence de beaucoup à désirer", ces professeurs n'ayant ni l'expérience, ni l'intérêt voulus.

Les démarches prévues pour le perfectionnement étaient aussi importantes que la formation. Les professeurs croyaient qu'on devrait leur consacrer du temps pour la recherche et le perfectionnement. Actuellement, il n'existe aucun programme de perfectionnement à l'intérieur du Bureau des Langues.

Les professeurs reconnaissaient le besoin d'être bilingue. Quelques-uns croyaient même que le bilinguisme n'était pas suffisant; qu'ils devaient être biculturels aussi. Le bilinguisme était nécessaire afin de comprendre les problèmes linguistiques des étudiants, et de résoudre ces problèmes plus efficacement (explications anglaises quelquefois), mais le biculturalisme était aussi important afin de comprendre la psychologie et la sociologie de l'étudiant lui-même. Pour ces raisons, le poste de professeur de Français ne devrait pas être décrété unilingue.

Le professionnalisme élicitait quelques commentaires de la part des professeurs. Ils croyaient que la profession de professeur de langue seconde n'était pas valorisée au Bureau de Langues, et par conséquent, celui qui avait une personnalité ne faisait pas carrière au Bureau des Langues. Le professeur n'était qu'un marche-pied à l'accès des ministères et une telle situation causait "un roulement trop grand de professeurs" et donc aussi un manque de professionnalisme.

Les commentaires sur le rôle des conseillers pédagogiques n'étaient pas très nombreux (9%), mais ils démontraient la nécessité de révaloriser la fonction de ces derniers. Leur rôle, disait-on, était très "incompris" et à l'heure actuelle, semble être administratif et non pas pédagogique. Le poste du conseiller, aussi bien que le poste du professeur devraient être désignés bilingue s'ils allaient vraiment rendre service aux étudiants.

Il y a un manque de communication entre le Testing et les professeurs de sorte que le ECL contient du matériel qui ne fait pas partie de la pédagogie des écoles de langues (e.g. la traduction).

Ce qui est plus malheureux, c'est de réaliser que le ECL exerce une influence énorme sur la méthodologie des professeurs et l'attitude des étudiants. Les étudiants ne s'intéressent pas vraiment à apprendre la langue mais à réussir au test (ECL) - importance primordiale à leur qualification comme bilingues.

Les professeurs, de leur part, ne peuvent s'empêcher d'aider les étudiants. Leur cours alors sacrifie le vrai apprentissage à la nécessité d'enseigner "des trucs" aux étudiants.

Les professeurs croyaient que leurs tests de rendement étaient une mesure plus valable du bilinguisme; et ces tests sont d'ailleurs beaucoup plus sévères. Il est complètement ridicule qu'un étudiant puisse repasser le ECL quatre ou cinq fois, alors qu'il sait que ces tests ne sont que légèrement différents. Le ECL, comme critère diagnostique, doit être modifié.

1) Personnel du Bureau des langues

Etant la plus vaste catégorie de commentateurs sur le PFL, cette section comprenait 31% des commentateurs.

Ces commentateurs comprennent trois aspects du personnel du Bureau des langues: corps enseignant, conseillers pédagogiques et milieu de travail.

Un bon nombre de commentateurs (18%) portaient sur la formation des professeurs. Cette formation, croyait-on, était inadéquate. Bien des professeurs n'avaient pas les connaissances psychologiques et pédagogiques afin d'enseigner une langue seconde, surtout aux adultes. La période de formation des professeurs était trop courte. Le recrutement des professeurs

f) Méthodologie

Les commentateurs sur la méthodologie (9%) traduisaient le désir de la part des professeurs d'avoir un plus ample degré de liberté et de flexibilité dans leur enseignement. Une méthode ne vaut rien en elle-même; les professeurs comme professionnels, devraient avoir le droit de juger eux-mêmes quelles méthodes ils voudraient utiliser et comment ils voudraient les appliquer.

g) Dialogue Canada

Dialogue Canada, croyait-on, n'était pas sans défaut. En général, on trouvait que le premier degré était mieux conçu que le deuxième, mais dans les deux parties, les images et les illustrations étaient mal faites et fort difficiles à rapporter aux textes. Les cadres moins structurés du deuxième degré présentaient un obstacle additionnel aux étudiants.

Bien qu'on ne nie pas l'importance de la langue parlée dans des activités en salle de classe, les professeurs croyaient qu'on devrait accorder aussi un rôle à la lecture, à la grammaire et à l'écriture.

h) Testing et évaluation

Le plus grand nombre de commentaires de cette section (12%) traitait du ECL. Les professeurs étaient carrément contre le ECL dans tous les sens: but, procédure et résultats.

Si le ECL a pour but d'évaluer le niveau du bilinguisme du candidat, il n'y réussit pas. Le ECL ne mesure que la correction grammaticale et non la facilité de communication de l'étudiant. La partie "expression orale" du ECL, si elle était vraiment valable, devrait se dérouler sous forme d'une entrevue permettant d'évaluer effectivement la facilité de communiquer.

e) Cours

disposition le matériel didactique pertainent à leurs cours. Certains locaux, croyait-on, étaient inadéquats, trop petits et sans aération. Il n'y avait ni locaux attrayants où les professeurs pourraient rencontrer ses étudiants pour prendre un café, ni locaux convenables à la préparation de bandes et d'exercices correctifs.

Un bon pourcentage (18%) ont choisi de commenter sur la structure des cours qui se donnaient aux écoles de langues. Une "restructuration" des cours était nécessaire afin de mieux répondre aux besoins des étudiants et aux exigences de la pédagogie moderne.

Les cours ne tenaient pas compte de la personnalité de l'indiv-
vidu; ils étaient plutôt faits pour toucher un ensemble de personnes, et l'individu qui s'adaptait mal à cette méthode se trouvait "traumatisé".
Le manque de contact avec l'individu était aussi une conséquence de la
grandeur des unités et on a suggéré que ces unités soient plus petites.
Les professeurs ont critiqué aussi le système des cours
continus. Exiger qu'un adulte étudie une langue pendant un an était
fatigant et énervant et à la longue, nuisait à sa motivation. Pour
cette raison, les cours cycliques seraient préférables.

S'il y avait changement à faire, la vaste majorité des pro-
fesseurs préconisaient des cours d'immersion afin d'afficher "l'étiquette
bilingue", on doit penser en français et vraiment vivre en français.
Ceci ne se faisait pas en salle de classe.

Au niveau des activités quotidiennes de cours, on a suggéré
aussi quelques changements: moins d'emphasis sur le ECL, plus de culture
et de civilisation devraient être enseignées; le laboratoire devrait
être un vrai instrument de travail et les étudiants, en général, devraient
être encouragés à faire plus de travail personnel.

c) Responsabilité administrative vis-à-vis les besoins des étudiants et des professeurs

Cette section comprenait 4% de tous les commentaires sur le programme de formation linguistique. En général, on accordait beaucoup plus d'importance à l'aspect administratif qu'à l'aspect pédagogique. L'administration intervenait trop dans la pédagogie à un tel point que bien des décisions prises au Bureau des langues étaient anti-pédagogiques. La pédagogie était au service de l'administration et non le contraire, et trop souvent, la perte du contact essentiel entre professeur-étudiant en était la conséquence.

On pensait que la période d'enseignement devrait être reformulée afin d'inclure une période de repos à intervalles réguliers (e.g. tous les trois mois). Cette structuration des cours existe dans toute institution académique et est nécessaire afin d'éviter la saturation intellectuelle. Il est anti-pédagogique d'obliger des étudiants à assister à des cours pendant douze mois sans interruption. Il en est de même pour la durée des cours quotidiens. Six heures de cours est trop et n'est point favorable à l'apprentissage. Une meilleure idée serait d'établir quatre heures de cours et deux heures d'activités.

d) Aménagement et équipement

De tous les commentaires sur le programme de formation linguistique, 7% exprimaient la nécessité d'améliorer les services, les instruments et les locaux dans les écoles de langues.

On croyait que chaque école avait besoin d'un service de psychologie afin d'être réceptif à toute forme de difficulté chez les étudiants.

De plus, les écoles devaient être fournies de livres supplémentaires et de journaux, et les professeurs devaient avoir à leur

TABLE IX (Cont'd)

COMMENTAIRES	Nombre des		Pourcentage de commentaires des étudiants francophones sur le programme de formation linguis- tique	
	Commentaires au sujet			
Sept heures de cours sont trop longues et l'enseignement est trop rapide	2	3		
Les professeurs sont changés trop souvent	2	3		
Les étudiants sont souvent mal classés au point de vue aptitudes et connaissances linguistiques	1	1.5	1	
Les groupes de 8 personnes ou plus sont trop grands	1	1.5	24	
Les gens venant de l'extérieur de la métropole (Montréal), devraient être logés tous ensemble ou bien à un endroit uniquement anglophone	1	1.5	1	
Une année pour apprendre un langage est insuffisante	1	1.5		
Plus de travaux écrits sont nécessaires	1	2		
Les professeurs ont besoin de plus d'entraînement	1	2		
Quelques-uns des professeurs sont mal préparés pour leurs cours	1	2		
C'est une injustice de donner le même test à tous les niveaux	1	1.5		
Le ECL est trop simpliste	1	1.5		
On ne devrait pas endurer aux cours les étudiants qui ne veulent pas apprendre	1	1.5		
Il existe une validité douteuse d'envoyer "les vieux" apprendre l'anglais	1	1.5		
Total	61	100		

TABLE IX

Sommaire des commentaires des étudiants
francophones sur le programme de
formation linguistique

COMMENTAIRES	Nombre des Commentaires au sujet	Pourcentage de commentaires des étudiants francophones sur le programme de formation linguistique	
Il existe à l'école de la rue Jeanne Mance (Montréal) un bruit intolérable et une atmosphère déprimante	1	1.5	
Un cours d'immersion dans un milieu anglophone serait préférable aux cours qui se donnent dans les écoles de langue	11	18	1 3
L'emplacement des écoles nécessite de longs trajets ennuyants et fatigants. A Ottawa, on aurait pu choisir un endroit à Hull	6	10	1
Plus de contact est nécessaire entre les anglophones et les francophones en dehors de la salle de classe afin de pratiquer l'anglais	3	5	
Plus de conversation et plus de variété pour stimuler la conversation serait mieux	3	5	
Plus de sorties à l'extérieur pour éviter la monotonie en salle de classe	3	5	
La méthode audio-visuel est bonne mais le matériel est démodé.	3	5	
Le but des cours de langue n'est pas que les étudiants soient bilingues mais qu'ils réussissent aux test	3	5	
Les cours ne devraient pas se donner pendant la saison estivale	2	3	

a) Sélection et placement des étudiants

De tous les commentaires sur le programme de formation linguistique, 11% étaient à ce sujet.

En général, on sentait le besoin d'une sélection plus sévère des étudiants venant aux écoles de langues. A l'heure actuelle, il semble qu'aucun critère est strictement observé concernant la sélection des candidats pour la formation linguistique, et le placement des étudiants dans des groupes homogènes. Dans chacun des cas, il devrait exister une certaine homogénéité et un certain niveau de motivation et d'aptitude.

Les professeurs croyaient qu'il fallait être réalistes: que certain adultes n'avaient pas l'aptitude nécessaire pour apprendre une langue seconde et ceux-ci ne devraient pas être admis en cours de langues. C'était une perte d'argent et d'énergie. De plus, ceux qui n'étaient pas motivés, devraient être obligés de se retirer des cours.

Quelques professeurs favorisaient l'administration d'un test psychologique en vue de grouper les étudiants d'après leur motivation, leurs goûts, et leur habilité à apprendre une langue. L'âge est un facteur qu'on ignore actuellement aux écoles de langues. Les professeurs trouvaient regrettable qu'on exige des gens de cinquante ans ou plus d'apprendre un autre langue. Dans bien des cas, ils ne pouvaient pas et même s'ils réussissaient, leur rentabilité si près de la retraite était minime.

b) Politique et administration des écoles de langues

La politique et l'administration des écoles de langues sont divisées en trois parties: responsabilité administrative vis-à-vis les besoins des étudiants et des professeurs, ameublement et équipement, et les cours.

bien les statistiques mais ne font rien pour promouvoir le vrai bilin-
guisme.

Sur le plan pratique, il y a bien des problèmes qui affectent la mise en exécution du bilinguisme. Pour les gradues des écoles de langues, il y a en réalité, très peu d'occasion de se servir du nouvel apprentissage au retour au travail. Bien des postes identifiées comme étant bilingues, n'exigent pas vraiment l'emploi de français et l'étudiant oublie vite ce qu'il a appris à l'école. De plus, il existe, dans certains ministères, des patrons qui considèrent les stages de formation linguistique comme une formalité administrative, et ils ne font rien pour insister sur l'emploi du français dans leur bureau. D'ailleurs quand on voit des francophones au travail, qui, eux-mêmes, ne s'expriment qu'en anglais, combien de temps l'étudiant prendra-t-il pour perdre sa nouvelle acquisition linguistique?

5.1.3.2 Le Programme de Formation Linguistique

Les commentaires sur le programme de formation linguistique sont divisés en six parties:

Sélection et placement des étudiants (orientation)
Politique et administration des écoles de langues
Méthodologie
Testing et évaluation
Personnel du Bureau des langues
Attitude et motivation des professeurs

D'après l'opinion des professeurs, le programme de formation linguistique à l'heure actuelle, profiterait d'une amélioration de la politique dans chacun des domaines ci-haut mentionnés. Très peu de professeurs avaient des remarques favorables en ce qui concernait le déroulement "des affaires" aux écoles de langues; tandis que presque tous étaient frustrés et même déprimés par l'aspect antipédagogique lors des décisions administratives ou politiques. On accorde pas d'importance aux besoins de l'étudiant ou du professeur; seules l'efficacité et la convenance semblaient prioritaires dans les prises de décisions.

Les commentaires des professeurs francophones sur le bilinguisme et le programme de formation linguistique étaient pour la plupart très défavorables. Ils semblaient exprimer de la frustration avec la situation actuelle, et un certain cynisme envers la possibilité de la changer.

La majorité des professeurs ont choisi de commenter sur le programme de formation linguistique (75%), mais le bilinguisme, surtout sa mise en exécution élicitait 25% des commentaires des personnes.

5.1.3.1 Le bilinguisme

a) Politique - philosophie

Si on envisage le rôle du Bureau des langues comme étant le moyen d'atteindre le bilinguisme, c'est l'objectif et non pas les moyens de l'atteindre qu'il faut réexaminer; ce sont donc les sentiments de ceux qui ont choisi de commenter sur cette section (8%). Être bilingue, c'est fort souhaitable, mais enseigner à produire des bilingues, c'est travailler vers un idéal; car à l'heure actuelle, face à tous les problèmes politiques et pratiques du bilinguisme, on ne voit sortir du Bureau des langues que des "pseudo-bilingues".

b) Mise en exécution

Le bilinguisme comme tel, où chaque groupe linguistique peut s'exprimer dans sa propre langue, est une bonne chose; mais le pseudo-bilinguisme est un acte uniquement politique. Il est impossible d'insérer l'enseignement d'une langue seconde sans motivation intrinsèque, et les anglophones ne l'ont pas. "Au lieu de gaspiller tant d'énergie avec les anglophones, pourquoi ne pas mettre tout au profit des francophones qui veulent réellement sauver leur langue et leur culture?" A l'heure actuelle, la motivation extrinsèque, l'accessibilité aux postes, la course au dollar, etc. produisent des pseudo-bilingues qui remplissent

c) Corps enseignant

Seulement 7% des étudiants ont choisi de commenter sur le corps enseignant. Si peu de commentaires suggèrent que, pour la plupart, les étudiants étaient satisfaits de leurs professeurs aussi bien que de la méthode dont ils se servaient. Du côté négatif, quelques étudiants trouvaient que la fréquence du changement des professeurs était un obstacle psychologique et pédagogique à leur apprentissage.

d) Testing et évaluation des étudiants

Le testing et l'évaluation des étudiants se faisaient à deux niveaux: le testing en cours, et l'évaluation finale, l'Examen de Connaissances Linguistiques (ECL).

Quelques étudiants croyaient que le but du testing n'était pas du tout valable. Les résultats aux tests de rendement n'étaient pas une mesure réelle de leur connaissance linguistique de la langue seconde; les résultats démontraient la capacité de réussir aux tests. Autrement dit, les tests ne se rapportaient ni aux étapes du bilinguisme, ni au contenu de la méthodologie. Les commentaires des francophones concernant le ECL n'étaient pas aussi véhéments et fréquents que les commentaires des anglophones sur ce même sujet.

e) Attitude et motivation des étudiants

Le manque de commentaires dans cette catégorie chez les francophones (3%) pourrait s'expliquer par le nombre plus augmenté de commentaires plutôt favorables. Prenant des remarques comme "excellent cours", "cours intéressant", on douterait fort bien qu'il y ait des effets psychologiques aussi démoralisants chez les francophones que chez les anglophones en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde. De plus, faisant des conjectures sur la raison pour laquelle il y a eu un si petit nombre de commentaires sur le bilinguisme, on se demanderait si les contacts réguliers ou l'acceptation de la langue seconde y jouerait un rôle.

5.1.2.2 Le Programme de Formation Linguistique

a) Administration des écoles de langue

C'est la plus vaste catégorie de commentaires sur le Programme de la Formation Linguistique; 62% des commentaires s'y trouvent.

En général, très peu de commentaires traitaient le placement des étudiants, mais ceux qui l'ont fait, se plaignaient des groupes trop grands et peu homogènes au point de vue aptitudes et connaissances des étudiants faisant partie du groupe.

Le plus grand ennui des étudiants, surtout à Montréal, était l'aspect physique de l'école (École Jeanne Mance). Cette école, selon un étudiant était "non hygiénique et malentretenu. Cela agit sur le moral des étudiants et ne contribue pas à les aider dans l'apprentissage". Les étudiants de Montréal et également ceux d'Ottawa trouvaient l'emplacement des écoles incommode et leur distance fatigante.

En ce qui concerne l'organisation des cours, un grand nombre des étudiants ont suggéré un cours d'immersion dans un milieu anglo-
phone. Ceci, croyaient-ils, les obligerait à vraiment utiliser ce qu'ils apprenaient et cet apprentissage s'accomplirait beaucoup plus vite. Pour améliorer l'apprentissage qui se fait en salle de classe, on encouragerait plus de contact entre les francophones et les anglophones afin de pratiquer la langue seconde.

b) Méthodologie

Malgré que 20% des commentaires aient été notés, peu de suggestions concrètes ont été données au sujet de la méthodologie. Pour la plupart, les gens semblaient être content de la méthode audio-visuelle, mais ils aimeraient qu'on introduise plus de variété et plus de conversation orale dans les activités en salle de classe. Plus de sorties à l'extérieur, croyait-on, aideraient à varier ces activités et les étudiants en profiteraient beaucoup.

TABLE VIII
Sommaire des commentaires des étudiants
francophones sur le bilinguisme

COMMENTAIRES	Nombre des Commentaires au Sujet	Pourcentage de commentaires des étudiants francophones sur le bilinguisme	
Une étude des normes est requise... norme 4 est complètement insatisfaisante	3	33	
Il y a de l'injustice budgétaire entre le côté anglophone et franco- phone à l'école de langue à Ottawa	2	22	
La date limite d'un an cause de l'inquiétude	1	11	1
Postes dit bilingues, où on utilise de l'anglais, sont rares	1	11	87
Il existe peu de justice entre l'anglais et le français au travail	1	11	1
La promotion est facile si on sait parler anglais	1	11	
Total	9	100	

apprendre et parler la langue seconde. En général, les Anglais ne font que peu d'efforts. Ce genre de bilinguisme, je n'y crois pas".

Certains gens croyaient aussi qu'une connaissance de l'anglais avait une importance primordiale à la promotion.

Malgré la gravité de ces questions, il faut quand même se rappeler qu'un très petit nombre de gens ont fait ces commentaires.

5.1.2 Commentaires des Étudiants Francophones en Cours de Langue

5.1.2.1 Le Bilinguisme

Le bilinguisme, ni sa politique, ni sa mise en exécution n'était un sujet qui faisait ressortir beaucoup de commentaires. Moins de 20% de l'échantillon total a commenté sur le bilinguisme; à Montréal, le pourcentage était même plus bas (16%). Si on compare ces statistiques aux chiffres du côté anglophone, on constate une nette différence dans le nombre de commentaires.

Les commentaires sur la mise en exécution du bilinguisme sont divisés en trois catégories: répartition des fonds; normes; et, usage de la langue seconde.

a) Répartition des fonds

Cette catégorie se rapporte à l'école de langue à Ottawa, où on croyait à l'existence d'une certaine injustice budgétaire entre les fonds donnés à la section anglophone et la francophone.

b) Normes

La question des normes élicitait quelques commentaires concernant la date limite et les niveaux pré-établis. On n'était pas d'accord avec la période prérequise d'un an pour apprendre une langue, où l'individu était empêché de progresser à son propre rythme, selon ses propres capacités.

c) Usage de la langue seconde

Très peu de commentaires se sont inspirés de cette question mais on s'est tout de même interrogé sur l'usage de l'anglais dans les postes identifiés comme étant bilingues et aussi sur l'existence d'une certaine injustice entre le statut du français et de l'anglais au travail. Selon les mots d'un étudiant: "C'est surtout les Français qui veulent

TABLEAU VII

Résumé des commentaires des élèves
anglophones sur leurs réactions face à la formation linguistique

	COMMENTAIRES	
	Nombre de commentaires sur la question	Pourcentage de commentaires des élèves anglophones sur leurs réactions psychologiques envers la formation linguistique
Le fait d'être obligé d'apprendre une langue seconde provoque des sentiments négatifs.	17	32
Les élèves pensent qu'une pression est exercée sur eux parce qu'ils savent que leur "carrière est un jeu", et ils ont par conséquent peur de l'avenir.	14	26
Beaucoup ont des complexes d'infériorité, de frustration et d'humiliation.	10	19
Une impression d'ennui et de non-créativité et un manque général d'intérêt sont souvent provoqués par la passivité qu'engendre nécessairement le dynamisme du milieu de travail.	9	17
Certains élèves ont l'impression d'être perdus dans une grosse machine.	2	4
La formation linguistique est une "vacance", pas vraiment du travail.	1	2
Total	53	100

e) Réactions psychologiques à la formation linguistique

Il est intéressant de remarquer les commentaires des élèves concernant le processus de formation linguistique et leurs réactions psychologiques. Bien qu'un faible pourcentage (9%) des élèves aient choisi de faire des commentaires sur leurs réactions psychologiques envers la formation linguistique, les commentaires étaient généralement négatifs étant donné que les élèves se sentaient obligés d'apprendre une langue seconde. Un autre point important est le sentiment d'inquiétude provoqué par la peur de l'élève de voir sa carrière compromise s'il n'atteint pas les normes prévues. Certains élèves semblent ressentir de l'ennui et de la frustration à cause du rôle passif que leur impose la formation linguistique.

Tableau VI (suite)

COMMENTAIRES	Nombre de commentaires sur la question	Pourcentage de commentaires des élèves anglophones sur le personnel des écoles de langues
Les opinions politiques sur le séparatisme ne devraient pas avoir leur place en classe.	3	5
Les animateurs pédagogiques devraient surveiller plus étroitement les professeurs.	3	5
Total	64	100

TABLEAU VI

Résumé des commentaires des élèves anglophones
sur le personnel des écoles de langues

COMMENTAIRES		Nombre de commentaires sur la question	Pourcentage de commentaires des élèves anglophones sur le personnel des écoles de langues
<hr/>			
En plus de posséder une connaissance suffisante de leur propre langue, les professeurs devraient être bilingues afin de résoudre en anglais les difficultés des élèves.			
		15	23
Les administrateurs n'écourent pas les élèves et ont une attitude négative envers les progrès et les problèmes des élèves.			
		10	16
Les professeurs possèdent des qualités très différentes.			
		9	14
On change trop souvent les professeurs.			
		9	14
Les conseillers pédagogiques devraient parler anglais afin d'aider les élèves.			
		5	7
Il faudrait que les professeurs aient plus de connaissances et fassent preuve de plus de souplesse en ce qui a trait à l'utilisation du matériel et des méthodes, à l'évaluation des élèves et à la façon de résoudre leurs problèmes.			
		4	6
Certains professeurs semblent avoir une attitude "fermée".			
		3	5
Les professeurs devraient consacrer plus de temps à leurs élèves après les heures de cours et essayer de leur inculquer certaines notions de la culture canadienne-française.			
		3	5

D'une façon générale, il semble que les élèves sont assez satisfaits du personnel des écoles de langue. Néanmoins, ils ont fait sur les professeurs et le personnel de surveillance des commentaires dont au moins les deux tiers concernaient les professeurs. Les élèves pensent que les professeurs des cours de débutants devraient être bilingues et que de nombreuses difficultés pourraient être aplanies et des frustrations évitées si le professeur pouvait parler anglais quand c'est nécessaire. On pense que les professeurs possèdent des qualités très différentes, quelques-uns étant de très bons pédagogues, d'autres n'ayant pas suffisamment de connaissances de la méthodologie ou des relations avec les élèves. On pense que les relations professeurs-élèves pourraient être améliorées si les professeurs consacraient plus de temps à leurs élèves après les heures de cours.

La principale difficulté concernant le personnel de surveillance semble être le manque de communication entre les élèves et le surveillant. Les élèves pensent qu'on ne prête pas assez attention à leurs besoins et à leurs désirs. De plus, ils ont souvent de la difficulté à faire connaître leurs points de vue et leurs problèmes étant donné que la plupart des conseillers pédagogiques ne parlent pas anglais. On pense que le manque de bilinguisme à ce niveau nuit beaucoup à la communication.

TABLEAU V
Résumé des commentaires des élèves anglophones
sur les tests et l'évaluation

COMMENTAIRES	Nombre de commentaires sur la question	Pourcentage de commentaires des élèves anglophones sur les tests et l'évaluation
Les tests ne révèlent pas vraiment la capacité de communiquer mais plutôt de parler et de comprendre rapidement. La vitesse exigée est exagérée comparativement au débit d'une conversation normale.	18	35
Les tests de laboratoire ne sont pas naturels et provoquent des inquiétudes injustifiées.	13	25
Le but du programme de formation linguistique semble être de préparer les élèves à réussir des tests plutôt qu'à devenir bilingues. En fait, le terme "officiellement bilingue" signifie "réussir des tests".	11	21
On devrait donner des points pour la participation des élèves aux cours.	5	10
On devrait pouvoir subir de nouveau l'ECL.	2	4
L'ECL devrait relever de l'école des langues et on devrait discuter des résultats avec l'élève.	2	4
Total	51	100

Les commentaires sur le programme de formation linguistique concernaient, dans une proportion de 11 p. cent, les tests et l'évaluation. Ces commentaires portaient sur l'évaluation en cours de formation (tests de rendement et rapports des professeurs) et sur l'ECL (Examen de connaissances linguistiques). Dans les deux cas, on n'est satisfait ni des méthodes d'administration des tests ni des résultats.

En ce qui concerne les tests en cours de formation, on pense que les tests de laboratoire ne sont pas naturels et ne constituent donc pas une méthode d'évaluation satisfaisante. Les critères des tests sont fondés sur la vitesse plutôt que sur la capacité de communiquer. Certains élèves ont fait une distinction entre le terme "bilingue" (communiquer dans les deux langues) et "officiellement bilingues" (réussir l'ECL). L'évaluation en cours de formation portait aussi sur les rapports des professeurs qui, d'après l'opinion générale, sont vagues et ne donnent pas assez de suggestions concrètes sur la façon de s'améliorer.

Les commentaires sur l'ECL révèlent que certains élèves ne reçoivent pas suffisamment de renseignements au sujet de la teneur et des résultats de cet examen. Les élèves pensent que l'ECL devrait peut-être être différent suivant les normes à atteindre, qu'on devrait pouvoir subir de nouveau l'ECL et discuter des résultats avec l'élève. On est d'avis que ces améliorations pourraient être apportées si l'ECL relevait de l'école de langue.

TABLEAU IV

Résumé des commentaires des élèves anglophones
sur la méthodologie des cours

COMMENTAIRES	Nombre de		Pourcentage de commentaires	
	commentaires		des élèves anglophones sur	
	sur la question		la méthodologie	
Les activités des classes devraient être plus variées. Les cours sont trop structurés.	15		19	
On devrait prévoir plus de travaux de laboratoire. Le labo devrait être une "salle de travail" et non une "salle de test".	13		16	
Les cours devraient être axés davantage sur la langue parlée.	10		13	
Les cours devraient comporter plus d'explications grammaticales et utiliser une méthode plus traditionnelle.	10		13	
Il faudrait porter une attention plus personnelle aux élèves étant donné que les groupes ont tendance à fonctionner mécaniquement.	8		10	
Les cours ne répondent pas aux besoins des élèves; on devrait insister davantage sur les connaissances qu'un élève devrait posséder.	7		9	
Les cours comportent trop de mémorisation et de simples répétitions.	6		8	
Les cours devraient prévoir plus de travaux pratiques.	5		6	
On devrait mieux utiliser le matériel audio-visuel et il devrait être possible de l'utiliser à la maison.	3		4	
Il faut plus de travaux pratiques et de meilleure qualité.	2		2	
Total	79		100	

Les commentaires sur le programme de formation linguistique

concernaient la méthodologie dans une proportion de 16 p. cent. Les

commentaires étaient variés et souvent quelque peu contradictoires.

Toutefois, malgré leur diversité, ils semblaient tous exprimer l'opinion

que la méthode particulière à laquelle des élèves sont soumis ne répondait

pas à leurs besoins personnels et que par conséquent, les activités des

classes souffraient d'un manque de variété et de souplesse. On a fait

plusieurs suggestions afin de varier les activités des classes: porter

une attention plus personnelle aux élèves, donner plus de travaux pratiques

et mieux utiliser le matériel audio-visuel.

Tableau III (suite)

COMMENTAIRES		Nombre de commentaires sur la question	Pourcentage de commentaires des élèves anglophones sur l'administration des écoles de langues
Il faudrait améliorer les conditions des classes et l'emplacement des écoles.	7	3	1
Il faudrait des répits occasionnels afin de diminuer la fatigue et l'impression de saturation.	6	2	1
Il est souhaitable que l'apprentissage du français s'oriente davantage selon un contexte culturel.	4	2	1
La teneur des cours (les films de Dialogue Canada) est sexiste.	3	1	1
Il faudrait tenir davantage compte des besoins et des problèmes personnels des élèves. -Problèmes familiaux, etc.	3	1	1
On devrait donner plus de renseignements en anglais aux nouveaux élèves quand ils arrivent aux écoles de langues.	2	1	1
On devrait donner plus de renseignements dans les écoles afin que l'élève puisse entretenir de meilleures relations avec son bureau.	1	1	1
La durée du cours devrait dépendre de la connaissance de la langue française acquise antérieurement ou de la norme à atteindre.	1	2	1

TABLEAU III

Résumé des commentaires des élèves
anglophones sur l'administration des écoles de langues

COMMENTAIRES	Nombre de commentaires sur la question	Pourcentage de commentaires des élèves anglophones sur l'administration des écoles de langues
Il faudrait grouper plus soigneusement les élèves d'une classe.	41	7
Ces personnes pourraient être groupées selon:		
-les relations antérieures avec des élèves francophones du groupe,	(18)	7
-la personnalité, l'âge et la motivation,	(14)	6
-les normes que doivent atteindre les élèves du groupe.	(9)	4
Les bandes magnétiques sont de mauvaise qualité et il est difficile de bien comprendre.	36	15
Les classes ne devraient pas compter plus de 5 ou 6 personnes.	28	12
La durée prévue d'un an est trop courte et provoque de l'inquiétude. De plus, le rythme est trop accéléré.	14	6
On a suggéré d'offrir plusieurs méthodes pédagogiques au choix.	14	6
L'immersion devrait être plus totale et on devrait placer les élèves dans des foyers ou dans des écoles situées dans un milieu francophone.	12	5
Des classes de rattrapage devraient être organisées afin de résoudre des difficultés précises d'apprentissage.	9	4
Il faudrait prévoir des vacances au cours de la période de formation linguistique.	9	4

Enfin, certains élèves pensent qu'il faudrait concevoir d'autres méthodes pédagogiques qui répondraient mieux aux besoins des différents élèves. Bien que les suggestions fussent quelque peu différentes, la plupart avaient tendance à préconiser un programme d'immersion, totale ou partielle. On a suggéré que la durée du cours dépende des normes à atteindre ou de la connaissance du français acquise antérieurement.

On a fait des commentaires sur la politique générale et l'administration des écoles de langues en ce qui a trait à la composition de la classe, à la réceptivité de l'administration face aux besoins des élèves, aux installations et au matériel didactique et à la structure des cours.

En ce qui concerne la composition de la classe, de nombreux élèves pensent qu'il faudrait apporter des modifications aux normes déterminant le nombre et le genre d'élèves dans chaque classe. On a fait plusieurs suggestions sur la façon d'avoir des groupes plus homogènes, par exemple en classant les élèves selon les normes à atteindre, leur connaissance du français, leur personnalité et leur motivation. Dans tous les cas, on espère que le nombre d'élèves par classe ne devrait pas dépasser 5 ou 6. On a aussi exprimé le besoin d'avoir des classes de ratrappage spéciales afin de résoudre des difficultés d'apprentissage précises.

Un des problèmes soulevés par un certain nombre d'élèves est le manque général de communication entre l'administration et les élèves et, d'après ces derniers, ce problème pourrait être résolu si l'administration adoptait une attitude plus réceptive. On a mentionné des problèmes précis et de tenir davantage compte du bien-être général de l'élève. On a aussi mentionné qu'il était important de prévoir des vacances au cours de la formation linguistique.

Les élèves ont aussi mentionné qu'il était nécessaire d'améliorer les conditions matérielles dans les salles de cours, d'avoir du mobilier plus confortable et l'air climatisé. On pense que le matériel audio-visuel n'est pas utilisé à bon escient. On s'est plaint fréquemment que les bandes magnétiques utilisées en classe étaient de qualité inférieure. De plus, on a suggéré d'utiliser de façon plus convenable et plus fréquemment les installations de la bibliothèque et la télévision.

TABLEAU II
Résumé des commentaires des
élèves anglophones sur le processus d'orientation

COMMENTAIRES	Nombre de commentaires sur la question	Pourcentage de commentaires des élèves anglophones sur le processus d'orientation
Les entrevues d'orientation précédant le cours provoquent de l'inquiétude et sont décourageantes et démoralisantes. En résumé, elles ne fournissent pas la motivation positive nécessaire à la formation linguistique.	22	43
On devrait fournir plus de renseignements aux élèves concernant le niveau à atteindre et les méthodes utilisées pour la formation linguistique.	16	31
Il faudrait avoir un bref cours sur la grammaire anglaise avant de commencer le cours de langue française.	5	10
Il faudrait suivre de plus près les élèves après leur formation, peut-être au moyen d'entrevues.	5	10
Il faudrait avertir plus tôt les élèves de la date du début de leur formation linguistique.	3	6
Total	36	100

Nous examinerons plus loin d'autres questions qui touchent le Service d'orientation, comme les méthodes utilisées pour grouper les élèves dans une classe et le besoin d'une sélection plus rigoureuse.

5.1.1.2 Programme de formation linguistique

Les commentaires des élèves anglophones concernant différents aspects du programme de formation linguistique ont soulevé un grand nombre de questions qui ont été groupées dans les catégories suivantes:

Orientation
Politique générale et administration des écoles de langues
Méthodologie
Tests et évaluation
Personnel des écoles de langue
Réactions psychologiques à la formation linguistique

Orientation*

Les commentaires sur le programme de formation linguistique concernaient, dans une proportion de 9 p. cent, les méthodes de tests et d'orientation de la Division de l'orientation et comportaient des remarques sur leur rôle et leurs répercussions sur les élèves. Ceux qui ont choisi de faire des commentaires sur les répercussions psychologiques du processus d'orientation estiment qu'ils ont vécu une expérience des plus négatives qui "provoquent de l'inquiétude, découragement et dévalorisation".

Quant au Service d'orientation, on pense qu'on pourrait peut-être faire des modifications afin qu'il soit plus utile aux élèves. On pourrait fournir plus de renseignements aux élèves concernant leurs objectifs linguistiques, avertissant plus tôt les élèves de la date du début de leur formation linguistique et en suivant de plus près les élèves en formation. On a donc suggéré que le Service d'orientation joue un rôle plus important, c'est-à-dire qu'il n'agisse pas seulement comme service de classement, mais qu'il renseigne et prépare mieux les élèves à la formation linguistique.

* Pour plus de détails concernant le processus d'orientation, voir la recherche B.

Tableau I (suite)

COMMENTAIRES		Nombre de commentaires sur la question	Pourcentage de commentaires des élèves anglophones sur le bilinguisme
Les gens sont obligés d'apprendre le français afin de ne pas perdre leur emploi.			
		12	4
Le bilinguisme est strictement une question politique.			
		12	4
C'est une erreur d'obliger tout le personnel de surveillance à devenir bilingue.			
		8	3
On peut se demander s'il est opportun d'obliger des personnes qui sont presque à l'âge de la retraite à devenir bilingues.			
		8	3
On ne devrait pas refuser une promotion à quelqu'un parce qu'il n'a pas les aptitudes nécessaires pour apprendre une langue seconde.			
		7	2
L'identification de postes bilingues devrait être faite selon les exigences de chaque poste, non selon la catégorie de l'emploi.			
		5	2
La durée et le niveau de la formation linguistique devraient dépendre du degré d'utilisation du français dans un emploi.			
		4	1
Il est nécessaire d'organiser des unités bilingues afin de veiller à l'utilisation du français au travail ou pendant la formation en cours d'emploi au Québec.			
		2	1
Total		297	100

TABLEAU I
Résumé des commentaires
des élèves anglophones sur le bilinguisme

COMMENTAIRES		Nombre de commentaires sur la question	Pourcentage de commentaires des élèves anglophones sur le bilinguisme
Les fonds du fédéral devraient servir à financer les programmes de formation linguistique dans les écoles primaires et secondaires.		66	22
Le français acquis à la formation n'est pas tellement utilisé dans le milieu de travail.		55	19
L'identification de postes bilingues est faite d'une façon exagérée, confuse et irréaliste. C'est essentiellement une question de chiffres.		40	13
Le coût du bilinguisme est excessif.		27	10
Les renseignements disponibles sur lesquels on pourrait se fonder pour l'identification de postes bilingues sont insuffisants. En fait, les postes ont été désignés bilingues là où le milieu de travail est anglais.		20	6
"Le bilinguisme fonctionnel", c'est-à-dire la notion de niveaux de bilinguisme, est politique et irréaliste; on est ou on n'est pas bilingue.		18	6
Les promotions devraient être fonction des aptitudes personnelles et non pas de la possibilité de parler ou d'apprendre une langue seconde.		13	5

De nombreux élèves pensent aussi qu'on devrait prendre des

mesures afin de veiller à l'utilisation du français dans le milieu de travail après la formation linguistique. Ils ont déclaré qu'un grand

nombre d'entre eux ne parleraient pas français dans leur milieu de

travail et que par conséquent ils perdraient le français acquis à la

formation linguistique. Ils ont fait des suggestions positives sur la

façon de veiller à l'utilisation du français au travail, par exemple

l'organisation d'unités de travail bilingues et l'établissement d'un

vocabulaire et d'expressions françaises particulières à un organisme ou

à un ministère.

Certains élèves pensent aussi que le nombre de postes désignés

bilingues est excessif, ce qui a pour résultat que de nombreuses personnes

participant à la formation linguistique se sentent obligées d'apprendre

une langue seconde sans raison valable, simplement pour avoir des chances

de promotion. On a discuté des répercussions désastreuses de cette

situation sur la motivation des élèves.

Le tableau suivant résume les commentaires des élèves anglo-

phones sur la formation linguistique continue.

formation linguistique et 34 p. cent le bilinguisme. Les professeurs francophones s'intéressent davantage au programme de formation, 75 p. cent de leurs commentaires portant sur ce sujet, tandis que 25 p. cent de leurs commentaires concernaient le bilinguisme.

En général, les commentaires des élèves francophones étaient un peu plus favorables que ceux des élèves anglophones, 35 p. cent des commentaires des francophones étant positifs ou partagés tandis que 80 p. cent des commentaires des élèves anglophones étaient négatifs. Les professeurs francophones étaient aussi assez négatifs, plus de 80 p. cent de leurs commentaires faisant partie de cette catégorie.

La présente section présente un résumé des idées contenues dans les commentaires et étudie chacun des trois groupes à tour de rôle.

5.1.1 Commentaires des élèves anglophones

5.1.1.1 Bilinguisme

La politique de bilinguisme du gouvernement et son application est l'une des questions principales qui intéressent les élèves anglophones. D'une façon générale, les élèves semblent être favorables au bilinguisme dans la Fonction publique. Toutefois, un grand nombre pense que l'application de cette politique laisse beaucoup à désirer. Il semble que presque tous soient d'accord pour dire qu'on dépense beaucoup trop d'argent pour rendre la Fonction publique bilingue et que cet argent pourrait être mieux utilisé pour financer l'apprentissage de la langue française dans les écoles primaires et secondaires. En résumé, on a sérieusement mis en doute la possibilité de rendre bilingues des adultes unilingues.

5.1 RAPPORT SUR LES COMMENTAIRES DES ÉLÈVES ET DES PROFESSEURS DES
ÉCOLES DE LANGUE SUR LE BILINGUISME ET LE PROGRAMME DE FORMATION
LINGUISTIQUE

Au cours des mois de mai et de juin 1975 des élèves et des professeurs des écoles du Bureau des langues à Ottawa, Hull et Montréal ont participé à une séance de tests dans le cadre du projet de recherches sur les programmes de formation linguistique (PFL). En tout, 924 élèves anglophones, 129 élèves francophones et 290 professeurs francophones ont pris part à cette séance.

En plus des tests, on a encouragé les élèves et les professeurs à donner leur opinion sur la politique de bilinguisme du gouvernement et sur leur expérience d'apprentissage d'une langue seconde en soumettant des commentaires écrits. On a distribué une feuille de commentaires qui se lisait comme suit: "Si vous désirez faire des commentaires au sujet du programme de formation linguistique, de la politique de bilinguisme, de son application ou de la présente recherche, nous apprécierons que vous les écriviez sur cette feuille. Vous pouvez être sûrs qu'ils seront soigneusement étudiés par le groupe de recherche." Quatre cent soixante-quatorze élèves anglophones et francophones, de même que 121 professeurs francophones, environ 42 p. cent, nous ont fait part de leurs commentaires.

On a lu et analysé ces commentaires afin d'essayer de faire la lumière sur les questions et les problèmes auxquels font face les fonctionnaires en formation et leurs professeurs.

On a fait l'analyse de chaque groupe en subdivisant les commentaires selon deux sujets principaux: le bilinguisme et le programme de formation linguistique. On a aussi divisé chacun de ces sujets en sous-sections. Les commentaires d'élèves francophones concernaient dans une proportion de 87 p. cent le programme de formation linguistique et seulement 13 p. cent le bilinguisme, tandis que 66 p. cent des commentaires des élèves anglophones concernaient le programme de

CHAPITRE V

RÉSULTATS ET CONCLUSIONS*

Le présent chapitre présente et étudie les résultats de la recherche B. Il est divisé en deux sections principales.

La section A est une analyse des commentaires écrits des élèves et des professeurs ayant pris part aux séances de tests dans le cadre de la recherche B et C sur la politique de bilinguisme et le programme de formation linguistique.

La section B présente les résultats et les conclusions qui sont surtout fondées sur l'analyse quantitative des données. Des sous-sections distinctes étudient les variables des critères ainsi que les résultats et les conclusions fondées sur l'étude de chaque échantillon énuméré au chapitre III du présent rapport.

* Les données mécanographiques sur bande et les autres documents sur lesquels ces conclusions sont fondées sont conservées à l'Université d'Ottawa. Veuillez communiquer avec M. Edwards de la Faculté de psychologie pour de plus amples renseignements.

Résultats et conclusions

CHAPITRE V

dans les analyses factorielles et les analyses de régression afin d'éviter que soient perdues des séries complètes de variables à cause de quelques valeurs manquantes. On a effectué des éliminations par paires au cours des analyses de corrélation.

des facteurs découlant de chaque analyse factorielle étaient fondées sur l'étude de la matrice de rotation factorielle Varimax dont la saturation de facteurs était supérieure à 0,40 pour chacun des facteurs identifiés.

On a utilisé l'analyse par régression multiple échelonnée pour faire l'étude des variables ou des facteurs qui peuvent permettre de prédire le succès de la formation linguistique. Etant donné que le nombre d'indices possibles du fichier principal était de toute façon trop élevé, on a décidé de n'utiliser comme variables pronostiques que les indices qui avaient une influence déterminante sur les facteurs pertinents des analyses factorielles préliminaires. De plus, étant donné qu'on n'a obtenu que les notes des facteurs interprétables au cours des analyses factorielles préliminaires, on a effectué des analyses de régression séparées en utilisant comme indices les variables et les notes de facteurs.

L'étude complémentaire des rapports choisis parmi les variables prédéterminées a été effectuée au moyen des matrices de corrélation de Pearson et on a fait des comparaisons choisies des groupes prédéterminés en effectuant des analyses de variances au moyen d'un seul facteur et d'une seule variable.

Les délais servis ont rendu nécessaire l'utilisation d'une technique statistique disponible et on a donc décidé d'effectuer tous les calculs en utilisant la version actuelle de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Pour plus de détails concernant les analyses statistiques*, le lecteur se reportera au manuel SPSS (1975).

Comme note finale concernant le traitement statistique des données, mentionnons que le problème des valeurs manquantes dans un dossier individuel pose toujours un dilemme. On a décidé, un peu arbitrairement, que la note médiane remplacerait les valeurs manquantes

* Les analyses ont été effectuées par le Département des applications informatiques de l'Université d'Ottawa.

des semaines plus tard, et les retards dans l'établissement des notes des tests de personnalité et d'autres tests normalisés. Pour cette raison, étant donné les dates limites serées pour la présentation du rapport final de l'Etude indépendante, on n'a effectué que les analyses statistiques les plus importantes avec les données disponibles. Les auteurs proposent que le Conseil du Trésor effectue d'autres analyses des données codées du fichier principal se rapportant aux candidats soumis à l'orientation, aux élèves et aux professeurs, ou que les données soient mises à la disposition des personnes qui font des recherches dans le domaine de la formation linguistique.

A des fins descriptives, on a séparé les variables selon deux catégories, celle des données discontinues et celle des données continues. On a analysé les variables discontinues selon la distribution de fréquence, les pourcentages et les pourcentages cumulatifs. Les statistiques obtenues pour les variables continues comprennent les moyennes, les médianes, les modes, les écarts types, les indices de dissymétrie et de kurtosis.

Avant d'effectuer l'étude des variables qui peuvent permettre de prédire les chances de succès de la formation linguistique, on a pensé que le nombre excessivement élevé des variables du fichier principal devait être réduit au moyen de l'analyse factorielle et que l'analyse factorielle des échelles établies par le groupe de la recherche C aiderait encore à simplifier les choses. On a aussi décidé de refaire l'analyse factorielle des échelles de comportement Gardner-Smythe, bien que les auteurs en aient fait précédemment l'analyse, afin d'être bien sûr que les facteurs principaux décrits par les auteurs s'appliqueraient aux employés de la Fonction publique. Dans tous les cas, on a choisi comme technique l'analyse factorielle des principaux éléments non itératifs, les valeurs caractéristiques étant établies à 1.5, rotation Varimax, et, on a décidé de donner, au besoin, des notes aux facteurs. Cette méthode est couramment utilisée pour l'analyse factorielle; elle est en fait une transformation directe des données brutes n'exigeant a priori aucune hypothèse importante. L'interprétation et la désignation

ANALYSE STATISTIQUE

Les objectifs quantitatifs de la recherche B comprenaient une description statistique de chaque échantillon étudié, une étude des variables qui peuvent permettre de prédire si les élèves anglophones et francophones réussiraient le cours de formation linguistique et une étude des rapports qui peuvent être importants entre les variables présélectionnées. On a décidé a priori, afin d'assurer le caractère confidentiel nécessaire, que toutes les données se rapportant à chaque sujet traité seraient collationnées, codées avec un numéro spécial de l'étude indépendante et analysées par l'ordinateur de l'Université d'Ottawa.

Étant donné que les données recueillies au cours des séances de tests dans le cadre des recherches B et C ne devraient constituer qu'une partie des données à analyser statistiquement, les autres données provenant des dossiers du Bureau des Langues, du Service d'orientation et de la Division des études de la Direction du perfectionnement, on a demandé à une firme d'experts-conseils* d'établir un fichier principal sur bande magnétique pour rassembler systématiquement les données obtenues de toutes les sources. Dans le fichier principal ainsi établi, on a inscrit tous les renseignements se rapportant à chaque participant et on les a identifiés avec un code spécial. Les numéros d'assurance sociale fournis par les participants ont été utilisés pour l'établissement du fichier principal, mais ils n'ont pas été inscrits au fichier. Le fichier principal terminé et corrigé a été prêt pour l'analyse statistique en décembre 1975. La préparation du fichier principal a exigé beaucoup de temps à cause d'éléments comme les données manquantes, les renseignements répétés mais codés différemment dans les dossiers du Bureau des Langues, le fait que les résultats de l'Examen de connaissances linguistiques des candidats faisant les tests dans le cadre des recherches B et C en mai et en juin ne seraient disponibles en nombre suffisant que des mois ou

Analyse statistique

CHAPITRE IV

FRANCOPHONES POUR LES COURS CONTINUS

- Mesures de la personnalité: Questionnaire de Cattell sur les 16 facteurs de personnalité, formule C.
- Mesures des attitudes: Echelles Gardner-Smythe.
- Variables obtenues d'autres sources:
 - Le Questionnaire d'enquête sur les cours continus au Bureau des Langues - version du professeur, de la Direction du perfectionnement a fourni des données descriptives sur une partie importante de l'échantillon des professeurs francophones qui a fait l'objet de la recherche B.

Ainsi se termine la description des variables utilisées par l'équipe de la recherche B. En outre, les commentaires des candidats soumis à l'orientation préliminaire, des élèves en cours de formation linguistique continue et des professeurs ont été sollicités et encouragés aux fins d'analyse qualitative et quantitative.

3.3.5 Mesures des aptitudes générales

Etant donné que le test sur les capacités mentales primaires n'a été ni traduit ni normalisé en vue de son application à une population francophone et qu'aucun instrument de mesure équivalent n'existe en français, des tests d'intelligence séparés sur les aptitudes verbales et non verbales ont été utilisés comme mesures des aptitudes générales. Le test verbal était l'Examen Otis-Ottawa d'habileté mentale, forme A supérieur. Le test non verbal était l'Epreuve d'intelligence sans apport culturel, de Cattell, échelle III, forme A.

Le Test Otis-Ottawa est la version française du Otis Self-Administering Test of Mental Ability. C'est un test de groupe facile à administrer et qui sert d'abord à mesurer les aptitudes verbales et la culture générale. Il est chronométré et consiste en 75 questions de difficulté croissante. Il donne le quotient intellectuel global.

La version française du test Culture-Fair de Cattell a été choisie comme mesure non verbale de l'intelligence. Elle comprend quatre sous-tests chronométrés, qui procèdent par images plutôt qu'avec des mots, et indique le quotient intellectuel global et le niveau culturel. Cette épreuve mesure principalement l'habileté à établir des relations dans l'espace, au moyen de l'analyse et de la synthèse et de figures géométriques à deux et à trois dimensions. Tel quel, il correspond à peu près au test PMA sur les relations spatiales.

3.3.6 Mesures des critères

- Notes et normes obtenues à l'Examen de connaissances linguistiques (ECL) et normes obtenues.
- Moyenne des notes attribuées par le professeur.
- Moyenne des notes des tests de rendement qu'administre le Bureau des Langues.

3.3 ANALYSE DES VARIABLES DANS L'ETUDE DU COMPORTEMENT DES ELEVES FRANCOPHONES EN COURS DE FORMATION LINGUISTIQUE CONTINUE

L'équipe de la recherche B n'a épargné aucun effort pour appliquer aux élèves francophones des tests et des questionnaires français équivalents aux tests précités qui avaient été administrés aux élèves anglophones. Ces instruments de mesure sont énumérés ci-dessous sans autre description. Quant aux instruments qui ne correspondent pas aux tests ou aux questionnaires de langue anglaise, ils seront décrits plus en détail.

3.3.1 Mesures de la personnalité

- Questionnaire de Cattell sur les 16 facteurs de personnalité.
- Tennessee Self-Concept Scale.

3.3.2 Mesures des attitudes

Echelles Gardner-Smythe (en incluant la mesure du coefficient d'appréhension pour l'étude de la langue seconde).

3.3.3 Variables relatives aux attitudes provenant d'autres sources

- Questionnaire sur la langue seconde en milieu de travail.
- Questionnaire sur le climat d'étude de la langue seconde.

3.3.4 Indices sur les employés, extraits des dossiers du Bureau des langues

- Moyenne des notes attribuées par le professeur (une évaluation du rendement de l'élève est faite toutes les six semaines et porte sur l'aptitude à lire, écrire, comprendre et parler la langue seconde).
- Moyenne des notes obtenues aux tests de rendement administrés par le Bureau des langues et portant sur l'aptitude à lire, écrire, comprendre et parler la langue seconde.
- Auto-évaluation de l'élève sur les progrès qu'il a accomplis dans l'étude de la langue seconde durant la période de formation (questionnaire de la Direction du perfectionnement).

des aptitudes générales. Deuxièmement, en termes de neurologie, il est à peu près certain que les aptitudes linguistiques dépendent principalement de l'hémisphère gauche du cerveau, tandis que les relations spatiales sont liées principalement à l'hémisphère droit. Il est possible que certaines personnes d'intelligence égale obtiennent des résultats différents dans l'étude d'une langue seconde selon que leur intelligence est axée principalement sur l'aptitude verbale ou la perception spatiale.

3.2.7 Variables obtenues d'autres sources

Le Questionnaire de la Direction du perfectionnement concernant l'étude "des cours continus" du Bureau des langues - Version de l'élève pour les anglophones a fourni des données supplémentaires sur une partie importante du groupe qui a participé aux séances de tests des recherches B et C. Les résultats des questionnaires ont été ajoutés aux données de la recherche B aux fins d'analyse et ont fourni des renseignements supplémentaires sur maints aspects de la formation linguistique continue.

3.2.8 Mesures des critères

Il fut convenu qu'il n'entrerait pas dans les moyens pratiques de la recherche B de chercher des mesures de connaissance d'une langue seconde autres que celles qui figuraient aux dossiers des élèves. L'équipe a obtenu la permission d'utiliser les résultats des mesures suivantes extraites du fichier principal du Bureau des langues, de ses dossiers sur les tests, et de ses registres d'affectation, ainsi que du questionnaire pour élèves de la Direction générale du perfectionnement: - Notes et normes obtenues à l'Examen de connaissances linguistiques (ECL)*.

* Une évaluation de l'Examen de connaissances linguistiques fait l'objet du rapport de la recherche E du Programme de formation linguistique.

3.2.5 Indices obtenus des dossiers du Bureau des langues sur les

employés

Les mêmes indices ont été utilisés que dans le cas des candidats

anglophones.

3.2.6 Mesures des aptitudes générales

Bien que l'aptitude générale reflétée par les quotients intellectuels n'ait pas été reconnue comme un indice sûr de succès dans l'apprentissage d'une langue seconde, il semblerait que les divers aspects de l'intelligence (aptitudes verbales, raisonnement, perception spatiale) pourraient servir individuellement à prévoir le succès dans l'apprentissage d'une langue seconde. Dans ce contexte, nous avons choisi le test de Thurstone sur les capacités mentales primaires (PMA).

Le test PMA est un test collectif d'aptitudes générales qui a été largement utilisé au Canada et aux États-Unis sur des populations adultes et estudiantines. Il comprend une série de sous-tests chronométrés qui permettent d'établir un profil des résultats pour les aptitudes mentionnées ci-dessous, que les auteurs considèrent comme des aspects distincts et indépendants de l'intelligence en général:

- Compréhension du langage.
- Sens des nombres.
- Raisonnement.
- Relations spatiales.

Ce test offre un intérêt particulier dans la prédiction de la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde et pour plusieurs raisons. Premièrement, on a parfois invoqué le fait que des tests comme le MLAT et le PLAB sont d'abord des mesures de l'intelligence en général. Si tel est le cas, on peut conclure qu'une analyse des facteurs incluant le PMA, le MLAT et le PLAB devrait indiquer un coefficient très significatif

Bureau des langues. Une analyse des facteurs pour les éléments principaux a permis d'isoler six facteurs principaux qui ont été utilisés par les auteurs pour obtenir les notes des facteurs destinées à être utilisées dans les analyses de la recherche B. Ces facteurs sont les suivants:

- Perception des effets des méthodes didactiques.
- Perception de la cohésion du groupe et de l'atmosphère générale de la salle de cours.
- Sentiment de satisfaction générale envers les professeurs et les divers aspects de l'enseignement.
- Précision des renseignements fournis par le Bureau des langues, telle que perçue par l'élève.
- Évaluation de la maîtrise prévue de la langue seconde à la fin du cours.
- Volonté, motivation et besoin de réussir, appliqués à l'étude de la langue seconde.

3.2.4 Variables concernant les aptitudes, extraites des dossiers des tests d'orientation

Les résultats du test d'aptitudes pour les langues modernes (MLAT) et deux résultats de la batterie de tests d'aptitudes linguistiques (PLAB), décrite à la section A, ont été inclus dans l'analyse des données pour les élèves anglophones.

3.2 ANALYSE DES VARIABLES DANS L'ETUDE DU COMPORTEMENT DES ELEVES

ANGLOPHONES INSCRITS AUX COURS CONTINUS

Nous énumérons et décrivons ici les tests, questionnaires et autres variables utilisés dans l'étude du comportement des élèves anglophones inscrits aux cours de formation linguistique continus. Les mesures décrites dans la section A sont seulement énumérées. Les autres mesures sont décrites en détail.

3.2.1 Mesures de la personnalité

- Questionnaire de Cattell sur les 16 facteurs de personnalité, formule C
- Questionnaire Rotter sur le lieu interne-externe de contrôle
- Tennessee Self-Concept Scale

3.2.2 Mesures des attitudes

Les échelles Gardner-Smythe décrites à la section A ont été utilisées, ainsi qu'une échelle supplémentaire pour mesurer le coefficient d'appréhension en ce qui concerne les cours de langue seconde. Ce coefficient indique le degré d'inquiétude et de nervosité ressenti par l'élève lorsqu'il se voit obligé d'utiliser la langue seconde dans le contexte particulier de la salle de cours.

3.2.3 Variables des attitudes obtenues d'autres sources

- a) Questionnaire sur l'utilisation de la langue seconde dans le milieu de travail (recherche C).

- b) Un questionnaire sur le milieu ambiant de l'apprentissage d'une langue seconde a été mis au point par l'équipe de la recherche C dans le but précis de mesurer la façon dont l'élève perçoit le contexte des cours continus du

précisément pour prédire le degré de réussite dans les programmes de formation linguistique et leur valeur pronostique et diagnostique dans le contexte des programmes de la Commission de la Fonction publique a déjà été démontrée. Avec l'assentiment de la Division de l'orientation, l'équipe de la recherche B a utilisé les cinq sous-cotes du MLAT et les deux sous-cotes du PLAB. Ces échelles sont:

- MLAT - Apprentissage des nombres
- MLAT - Orthographe phonétique
- MLAT - Sens de l'orthographe
- MLAT - Ordre des mots dans les phrases
- MLAT - Association des mots
- PLAB - Discernement des sons
- PLAB - Association des sons et des symboles

3.1.5 Indices extraits des dossiers du Bureau des langues sur les employés

Un certain nombre d'indices qui peuvent être utiles pour les analyses statistiques ont été extraits du fichier principal, des dossiers des tests appliqués et des registres d'affectation du Bureau des langues avec la permission de cet organisme. Les variables ainsi obtenues comprenaient des renseignements sur l'âge, le sexe, les fonctions professionnelles et le ministère, l'échelle de salaire, le niveau de classement, la durée de la formation ainsi que les antécédents linguistiques et culturels des participants.

Mesures des aptitudes linguistiques: Le Service d'orientation du Bureau des langues applique le test d'aptitudes pour les langues modernes (MLAT) et les sous-tests V et VI de la batterie Pimsleur d'aptitudes linguistiques (PLAB) à tous les nouveaux candidats à la formation linguistique. Les mesures précitées ont été mises au point

tests du Service d'orientation

3.1.4 Variables relatives aux aptitudes, extraites des dossiers des

En plus des renseignements généraux fournis à l'équipe de la recherche B par le personnel du Service d'orientation sur les procédés d'orientation préliminaire, les conseillers de la Division ont ajouté à leur collaboration en fournissant les résumés des données personnelles recueillies lors d'une étude spéciale à la suite d'entrevues préliminaires avec des candidats qui se préparaient à entreprendre leur formation linguistique. Comme pour la collecte de toutes les autres données, un système de codage a été utilisé afin de préserver l'anonymat des candidats. Cette étude d'orientation fournit des renseignements sur les réactions des candidats aux tests de classement, sur leurs succès scolaires antérieurs et leurs problèmes d'apprentissage, sur la perception par les interviewers de la motivation des candidats, de leur faculté d'adaptation, de leur aptitude à apprendre une langue seconde, de leurs besoins de connaître la langue seconde et de leur connaissance actuelle de cette langue et de leur maîtrise de la langue maternelle, et sur les prédictions d'ensemble des interviewers quant aux possibilités de chaque candidat d'atteindre le niveau requis selon l'ECL.

8. Proportion selon laquelle la langue seconde (français ou anglais) est utilisée en dehors du bureau.

7. Impression de perdre quelque chose en quittant les collèges de bureau pour entreprendre la formation linguistique.

6. Degré auquel les proches collègues de bureau préfèrent utiliser la langue maternelle (anglais ou français).

5. Conscience du besoin, avant le début de la formation linguistique, d'apprendre la langue seconde (français ou anglais).

4. Attitude à l'endroit des Canadiens de langue française ou de langue anglaise: cette mesure, c'est-à-dire la somme des réponses exprimant l'accord ou le désaccord avec une série d'affirmations à propos des Canadiens français ou anglais, démontre les préjugés généralement positifs ou négatifs du participant par rapport au groupe culturel canadien-anglais ou canadien-français.
5. Attait pour les langues étrangères: cette mesure détermine l'intérêt personnel pour les langues étrangères en général.
6. Encouragement des membres de la famille et des amis à apprendre la langue seconde: cette échelle a trait au degré de soutien et d'encouragement apporté par les parents et les amis dans l'apprentissage de la langue seconde.
7. Inquiétude relative à l'utilisation de la langue seconde: ce critère indique le climat d'appréhension et de tension qui existe chez le participant et qui influe sur ses efforts pour utiliser la langue seconde.

3.1.3 Variables relatives aux attitudes provenant d'autres sources

Dans le contexte de la recherche C de l'Etude indépendante, un questionnaire a été mis au point afin de mesurer l'influence du milieu de travail sur l'apprentissage de la langue seconde. Pour obtenir des détails sur ce questionnaire, le lecteur est prié de consulter le rapport de la recherche C. Une analyse des notes des éléments principaux obtenues par les élèves pour les 93 questions de ce test a fait ressortir les points suivants que les auteurs ont utilisés pour déterminer les notes par facteurs destinées aux analyses de la recherche B.

1. Degré de sympathie consciente envers les collègues actuels de bureau.
2. Conscience de l'utilité de la langue seconde (français ou anglais) au travail.
3. Conscience des attitudes du personnel de gestion en ce qui concerne l'utilisation de la langue seconde au travail.
4. Conscience du fait que les collègues s'exprimant dans la langue seconde (francophones ou anglophones) négligent d'insister sur l'utilisation de la langue seconde ou d'apprécier les efforts faits dans ce sens.

dans les études linguistiques offertes par le Bureau des langues. Il importait donc de mesurer les attitudes pertinentes des candidats soumis à l'orientation et des élèves en cours d'études.

Des adaptations d'échelles mises au point par Gardner (1974) et utilisées par le groupe de recherches linguistiques de l'université de Western Ontario sur des échantillons canadiens, ont été choisies et intégrées dans la série de tests utilisés pour la recherche B. Etant donné que ces échelles avaient déjà été utilisées principalement pour des populations de niveau secondaire et universitaire, il était nécessaire de modifier légèrement certaines questions afin de les adapter à une population adulte, tout en conservant la portée générale de chaque question. Une analyse des notes attribuées aux élèves anglophones en cours de formation pour les éléments principaux reflétait tous les facteurs principaux décrits par Gardner et ses coéquipiers; aussi a-t-on décidé d'utiliser leur système de points et de l'appliquer aux échelles modifiées.

Ce test comporte 65 questions dont les réponses sont cotées selon une échelle de 6 points suivant le degré d'accord ou de désaccord avec la question. Les questions sont agencées en vue de mesurer les points suivants:

1. Motivation intégrative: cette échelle mesure la motivation d'un individu à apprendre une autre langue pour des raisons d'ordre social. Cette cote indique le désir personnel de s'identifier et de communiquer avec les membres de l'autre groupe linguistique.
2. Motivation instrumentale: cette notion mesure le désir personnel d'apprendre la langue seconde pour des raisons utilitaires, par exemple pour obtenir des promotions.
3. Attitude vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue seconde (français ou anglais): ce critère mesure de façon générale les sentiments positifs ou négatifs du participant par rapport à l'apprentissage de la langue seconde.

b) Le questionnaire Rotter sur le lieu interne-externe de contrôle

a été choisi pour mesurer le sens de contrôle d'un individu sur les événements extérieurs. Il avait pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves qui ont tendance à avoir un lieu de contrôle interne peuvent être capables d'un effort plus indépendant et donc de mieux réussir dans l'apprentissage d'une langue seconde que les élèves pour qui le lieu de contrôle est externe et qui peuvent avoir besoin de plus d'encouragement des autres.

Ce questionnaire comprend 29 questions, chacune comportant un choix de deux réponses. Il est conçu pour produire une réponse indicative d'un lieu interne ou externe de contrôle. Une cote unique caractérise ce questionnaire.

c) En plus des mesures de personnalité précitées, on a fait passer à tous les sujets, dans le cadre de la recherche B, le test relatif au Tennessee Self-Concept Scale. Pour obtenir plus de détails, le lecteur intéressé est prié de consulter le rapport de la recherche C. Les résultats du Tennessee Self-Concept Scale sont compris dans l'analyse statistique de la recherche B. Parmi les huit cotes prévues pour ce test, les quatre suivantes sont utilisées et interprétées dans le présent rapport:

- Degré d'identité positive totale
- Degré de satisfaction positive totale
- Le for intérieur (perception générale de soi-même)
- L'être social (perception de soi au sein de la société)

3.1.2 Mesures des attitudes

Des discussions préliminaires avec le personnel du Service d'orientation et du Bureau des langues ont permis de croire que les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue seconde et des sujets connexes sont probablement les indices de succès les plus importants

Réserve, esprit critique	-	Entreprenant, chaleureux
Raisonnement concret	-	Raisonnement abstrait
Facilement troublé, émotif	-	Calme, émotivement stable
Obéissant, doux, docile	-	Affirmatif, dominant, indépendant
Taciturne, sérieux	-	Insouciant, impulsif
Débrouillard	-	Conscientieux, persévérant
Timide, timoré	-	Sans complexes, aventureux
Indépendant, réaliste	-	Dépendant, sensible
Confiant	-	Soupgonneux
Esprit pratique, conventionnel	-	Imaginatif
Direct	-	Rusé
Serein, sûr de soi	-	Craintif, soucieux
Conformiste, respectant les idées reçues	-	Libre penseur, critique, libéral
Assujéti au groupe, "suviveur"	-	Individualiste, préfère prendre ses propres décisions
Décontracté, indiscipliné	-	Autoritaire, discipliné
Détendu, calme	-	Tendu, frustré
*Difficilement excitable	-	Facilement excitable
*Introverti	-	Extraverti, sociable
*Emotif, guidé par l'émotion	-	Décidé, imperturbable
*Passif, dépendant	-	Autonome, indépendant

On trouvera plus de renseignements sur les 16 facteurs de personnalité et leur interprétation dans le manuel des tests (1961).

* Facteurs de deuxième ordre du test des 16 facteurs de personnalité.

A L'ORIENTATION PRELIMINAIRE

3.1.1 Mesures de la personnalité

Comme nous l'avons dit au chapitre II, les recherches antérieures et l'observation du comportement des élèves et des professeurs

indiquent que leurs traits de personnalité ont une incidence importante

sur le processus d'apprentissage de la langue seconde. Dans ce contexte,

deux mesures de la personnalité ont été appliquées par l'équipe de la

recherche B. Il s'agit du questionnaire sur les 16 facteurs de personnalité

de Cattell, l'forme C, et du questionnaire de Rotter sur le lieu interne-

externe de contrôle.

a) La formule C du questionnaire sur les 16 facteurs de person-

nalité de Cattell a été choisie de préférence à d'autres instruments

semblables parce qu'elle a été largement utilisée dans le domaine de la

recherche sur la formation des adultes et qu'elle a été spécialement

conçue pour l'étude des populations normales par opposition aux populations

pathologiques; en outre, elle mesure les dimensions fondamentales de la

personnalité humaine en termes accessibles aux non-initiés, et existe en

anglais et en français. Il a également été tenu compte des considérations

pratiques comme la facilité d'administrer ce test à un groupe de personnes.

Ce test (16 FP) comporte 105 questions auxquelles les participants

répondent directement en 30 minutes environ. Chaque question propose un

choix de trois réponses. Le résultat se compose de 20 cotes, divisées

entre 16 facteurs de premier ordre et 4 de deuxième ordre. Les cotes

pour chaque facteur sont généralement évaluées à l'aide d'une échelle

standard de 1 à 10. Cette échelle de 10 points est bipolaire, la

note 5.5 représentant le point neutre. Les facteurs sont énumérés ci-

dessous, sur deux colonnes, la colonne de gauche s'appliquant aux cotes

inférieures et la colonne de droite s'appliquant aux cotes supérieures.

CHAPITRE III

TESTS, QUESTIONNAIRES ET AUTRES VARIABLES

Le présent chapitre porte sur la description des tests et des questionnaires administrés dans le cadre de la recherche B, aux échantillons de candidats et d'élèves évalués, et utilise des données provenant d'autres sources et comprises dans les analyses de la recherche B.

On remarquera que les résultats diffèrent quelque peu dans le cas des candidats soumis à l'orientation et dans le cas des élèves anglophones et francophones en cours d'études; ces résultats sont fondés sur des facteurs comme l'importance relative de certaines variables appliquées aux trois groupes, sur la disponibilité des mesures en français et en anglais et sur le fait que les candidats, en particulier ceux qui étaient soumis à l'orientation, ont dû passer les tests dans des délais très limités. Les mesures obtenues d'autres sources comprenaient des instruments administrés comme partie intégrale de la recherche C, des données tirées de l'Etude spéciale sur la formation linguistique continue effectuée au cours de l'été 1975 par la Direction du perfectionnement et les données déjà inscrites aux dossiers du Service d'orientation et du Bureau des langues. Les renseignements disponibles sur les professeurs francophones comprenaient les notes des tests administrés dans le cadre des recherches B et C et les résultats du questionnaire de la Direction du perfectionnement.

CHAPITRE III
Tests, questionnaires et
autres variables

CONTINUE

Cet échantillon comprenait 129 élèves francophones inscrits aux cours continus entre le 5 mai et le 4 juin 1975. Le nombre de personnes interrogées représente 62 p. 100 des quelque 200 élèves francophones en cours d'études durant cette période. Il s'agit, en fait, d'un échantillon de temps composé d'élèves francophones sélectionnés et interrogés avec les mêmes méthodes que pour l'échantillon d'élèves anglophones, avec la seule différence que les contacts préliminaires, la documentation et les questionnaires étaient en français.

Bien que cet échantillon soit inférieur en nombre à l'échantillon anglophone, il représente tout de même une plus forte proportion de la population scolaire francophone et il est considéré comme assez représentatif de la population scolaire francophone inscrite aux cours de formation continue durant la période en question. On trouvera une description détaillée et une analyse des résultats au chapitre VI.

par les écoles de langues. Chaque sujet a participé à deux séances de tests, d'une demi-journée chacune et généralement tenues deux jours consécutifs. Au moment de la séance de tests, chaque sujet a reçu un feuillet de renseignements généraux (annexe II de ce rapport), et des feuillets spéciaux où il était invité à faire ses commentaires. Une description détaillée et une interprétation des résultats de cet échantillonnage figurent au chapitre VI de ce rapport.

Les auteurs sont d'avis que l'échantillon d'élèves anglophones en cours d'études reflète toutes les caractéristiques importantes de la population étudiante anglophone en cours d'études au moment où les tests ont été administrés. Un échantillon de plus de 50 p. 100 de la population représentée est normalement considéré comme un vaste échantillon. De plus, les auteurs n'ont remarqué, en rapport avec les variables à l'étude, aucune manifestation de préjugés qui aurait pu infirmer la participation au niveau de la sélection. Au contraire, les motifs de non-participation étaient plutôt d'un autre ordre, et l'on a invoqué, par exemple, la longueur des séances de tests, des conflits d'horaires lorsque les tests avaient lieu le même jour que des activités scolaires déjà programmées comme des excursions, la participation antérieure à la normalisation des tests de rendement qui avait laissé dans certaines classes un sentiment de saturation, et, dernière cause mais non la moindre, le fait qu'il faisait très beau le jour où les tests ont eu lieu dans certaines unités du Programme A, et que certains participants ont préféré jouer du beau temps.

CONTINUE

L'échantillon des élèves anglophones en cours d'études consistait en 924 élèves inscrits aux cours de formation continue dans les écoles de langues d'Ottawa et de Hull et qui ont passé des tests entre le 5 mai et le 4 juin 1975. Cet échantillon représente 55 p. 100 des quelque 1700 élèves anglophones inscrits aux cours de langues continus durant cette période. Y sont représentées de façon assez équilibrée toutes les écoles et unités de la région d'Ottawa.

Etant donné que la participation aux tests des recherches B et C était essentiellement volontaire, on a fait des efforts particuliers pour encourager la participation au maximum. Pour s'assurer de la collaboration des directeurs des écoles de langues, nous les avons contactés à l'avance. Plusieurs jours avant la date fixée pour les séances de tests, des membres des groupes B et C ont visité les écoles pour discuter du projet de recherche et, plus particulièrement, de la séance de tests proprement dite, avec tous les élèves et professeurs réunis en petits comités. A cette occasion, un communiqué du Cabinet de M. Chrétien définissant les objectifs de l'Etude indépendante a été distribué à tous les participants éventuels. Afin de faciliter la participation, les cours ont été annulés durant les discussions et les séances de tests. Tous les participants ont reçu l'assurance que l'anonymat le plus complet serait respecté, puisque les renseignements seraient codés selon un système particulier dont la clé serait détruite dès que les données auraient été intégrées aux renseignements provenant du Bureau des langues en vue d'une analyse programmée par l'ordinateur de l'Université d'Ottawa.

Ces tests ont été administrés dans les écoles de langues à des groupes d'élèves pouvant atteindre 130 élèves. Les administrateurs des tests ont été engagés spécialement pour l'occasion et ils ont été aidés par les professeurs et les conseillers dont les services ont été offerts

2.1 CANDIDATS SOUMIS A L'ORIENTATION

Un échantillon de temps de 189 candidats aux cours de formation linguistique continue et soumis à l'orientation préliminaire avant d'être admis à suivre les cours, a été sélectionné en vue d'une étude descriptive. Cet échantillon représente 63 p. 100 des quelque 300 candidats soumis à l'orientation préliminaire en vue de l'inscription aux cours de français par le Service d'orientation de la Direction du perfectionnement (Commission de la Fonction publique) entre le 22 avril et le 4 juillet 1975. Ces volontaires ont participé à une séance spéciale de tests, d'une demi-journée, qui suivait habituellement de près leur entrevue d'orientation préliminaire.

Les conseillers en orientation et le personnel des tests du Service d'orientation ont collaboré avec les équipes des recherches B et C pour le recrutement et la séance de tests de cet échantillon, en suivant les directives des équipes de recherche et en utilisant leurs instruments.

Plus précisément, les conseillers en orientation ont demandé la collaboration de chaque candidat au cours de la séance normale d'orientation préliminaire, en lui demandant de lire la formule qui figure à l'annexe I du présent rapport. Les candidats qui ont manifesté leur désir de participer au projet se sont vu fixer un rendez-vous un ou deux jours plus tard en vue de subir une série de tests pendant une demi-journée; ces tests furent administrés par un préposé aux tests fourni par le Service d'orientation et sont décrits au chapitre IV. Les questionnaires dûment remplis ont été transmis à l'équipe de la recherche B aux fins de notation, de codage et d'analyse.

De cette façon, nous avons obtenu un échantillon des candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire, et les caractéristiques en sont décrites et discutées au chapitre VI. Il fut malheureusement impossible, étant donné le nombre très limité d'élèves francophones inscrits aux cours d'anglais, d'obtenir et d'étudier un échantillon des candidats francophones soumis à l'orientation préliminaire.

que des professeurs des cours de formation linguistique continue ont été évalués entre avril et juillet 1975. Les échantillons obtenus pour cette période déterminée portaient sur tous les membres de chaque population capables de participer volontairement, tel que décrit en détail ci-dessous.

POPULATIONS ET ÉCHANTILLONS

Dans son ensemble, l'Étude indépendante avait pour but d'évaluer les programmes linguistiques de la Commission de la Fonction publique d'un point de vue général, depuis l'étude des objectifs de la formation linguistique jusqu'à l'étude des caractéristiques des candidats soumis à l'orientation préliminaire, des professeurs et des élèves, et des fonctionnaires qui ont achevé leurs études linguistiques et sont retournés au travail. L'étude détaillée des méthodes d'enseignement du Bureau des langues constitue la recherche D, et l'étude du comportement des fonctionnaires qui ont terminé leurs cours de langues et sont retournés au travail fait partie du programme de la recherche C (voir les annexes). Dans ce contexte, il incombe à l'équipe de la recherche B d'étudier les caractéristiques des candidats soumis à l'orientation préliminaire avant d'être admis aux cours de langues, des élèves anglophones et francophones qui suivent des cours de formation linguistique continue, et des traits caractéristiques de leurs professeurs qui influent sur les aspects psychologiques de l'apprentissage.

Idéalement, cette étude devrait être faite selon un plan de recherche linéaire, c'est-à-dire évaluer les candidats avant le début de leurs cours, suivre leurs progrès en cours d'études, enregistrer leurs notes-critères à la fin du cours et par la suite contrôler leurs progrès linguistiques au travail. Étant donné les délais fixés pour l'Étude indépendante, nous avons opté pour une méthode d'étude transversale selon laquelle des "échantillons de temps"* des candidats anglophones soumis à l'orientation et des élèves anglophones et francophones ainsi

* L'expression "échantillons de temps" se rapporte à la séance de tests des candidats soumis à l'orientation, des professeurs et des élèves engagés dans un programme de formation linguistique continue durant une période déterminée, c'est-à-dire entre avril et juillet 1975; ce test a pour but d'obtenir des échantillons représentatifs de ces populations durant cette période. La série de tests administrée à chaque personne a nécessité entre une demi-journée et une journée et demie.

CHAPITRE II

Populations et échantillons

dans un rapport écrit, d'énumérer tous les contacts personnels qui ont influé sur le plan de recherche, les auteurs désirent souligner en terminant que l'insertion de variables comme les mesures de critères et les mesures d'attitudes et de traits de personnalité est due en grande partie aux nombreux commentaires et opinions formulés par le personnel du Bureau des Langues.

1.2.4 Contribution liée aux variables descriptives figurant aux dossiers

du Bureau des langues

Au cours des discussions préliminaires qui ont eu lieu à différents niveaux avec le personnel du Bureau des langues, on a maintes fois mentionné qu'une grande partie des renseignements qui figuraient déjà aux dossiers du Bureau des langues sur des étudiants anglophones et francophones pourraient être très utiles à l'équipe de la recherche B, laquelle pourrait, avec l'autorisation appropriée, les utiliser à bon escient plutôt que de recommencer inutilement les travaux de recherche.

Les auteurs de la recherche B ont accepté la suggestion et combiné les résultats déjà obtenus sur des variables telles que l'âge, le statut* du fonctionnaire désigné, le niveau de classement, etc., avec les résultats de leur propre série de tests administrés à des groupes sélectionnés d'élèves et de professeurs. Cette méthode a permis d'effectuer une étude plus approfondie de la question sans trop importuner les élèves participants. De la même façon, au lieu de reproduire les données recueillies par la Division des études de la Direction du perfectionnement (CFP) au cours d'une étude sur les fonctionnaires élèves et sur les professeurs des cours de langue effectuée en même temps que l'étude indépendante, on a décidé de se procurer les données pertinentes et de les incorporer aux analyses statistiques qui ont fait l'objet de la recherche B.

1.2.5 Résumé

Cette section a traité brièvement des rapports de la CFP et des autres contributions qui ont influencé directement le choix des variables étudiées dans la recherche B. Bien qu'il ne soit pas possible,

* Cette variable indique si l'élève inscrit aux cours de langues est titulaire d'un poste désigné bilingue et s'il a été nommé à son poste à la suite d'un concours organisé à l'intérieur de la Fonction publique ou à l'extérieur de la Fonction publique.

Une étude préliminaire des connaissances linguistiques que les élèves ont conservées après leur formation (Edwards, 1975) confirme l'opinion selon laquelle les attitudes et la motivation méritent d'être approfondies en tant que variables liées au succès d'un programme de formation linguistique. Edwards a remarqué que certains fonctionnaires, au lieu de se perfectionner, semblent plutôt oublier ce qu'ils ont appris lorsqu'ils retournent au travail. Un deuxième facteur de régression est lié à des causes diverses comme la conscience de l'inutilité de la langue seconde et le degré de motivation à utiliser la langue seconde au travail.

1.2.3 Contributions liées aux mesures des critères:

Etant donné que l'Examen de connaissances linguistiques (ECL) est le critère ultime de succès ou d'échec de la formation linguistique, les auteurs de la recherche B ont décidé a priori de l'utiliser comme principal critère. Comme critères additionnels, ils ont choisi d'utiliser des variables comme les notes attribuées en cours d'études par le professeur et les notes des tests de rendement. Ces critères permettraient de vérifier la corrélation entre les diverses mesures des critères et de déterminer quelles mesures de critères ou d'ensemble de critères sont le mieux prévisibles dans les tests utilisés par le Service d'orientation et dans l'emploi des différentes variables à l'étude.

Au cours des discussions préliminaires qui ont eu lieu avec le personnel du Bureau des langues, on a remarqué qu'un grand nombre de personnes doutaient de la validité de l'ECL comme critère idéal, du moins sous sa forme actuelle. Ce point de vue a confirmé la décision d'utiliser tous les critères disponibles.

1.2.2 Contributions liées à l'étude des attitudes et de la motivation

A la suite de discussions préliminaires avec le personnel du Bureau des langues, on fut fortement d'avis que l'étude des attitudes et de la motivation des élèves et des professeurs, même si elle pouvait présenter des difficultés, devait être entreprise, étant donné l'importance de ces facteurs sur les relations entre professeurs et élèves, sur l'enthousiasme et l'efficacité du professeur, sur la participation et l'effort de l'élève ainsi que sur le climat général d'apprentissage.

Ce point de vue selon lequel les attitudes et la motivation sont très importantes dans le processus d'apprentissage qui fait l'objet de cette étude et méritent d'être approfondies, est renforcé par les rapports de plusieurs anciens élèves du Bureau des langues (Clark, 1975; Peters et Whitford, 1975). Clark propose d'ajouter le facteur motivation comme un quatrième critère de classement des étudiants, avec la connaissance de la langue seconde, les aptitudes linguistiques et le mode d'apprentissage, avec l'idée qu'éventuellement les candidats qui se situeraient à un niveau très élevé ou très bas sur le plan de motivation pourraient bénéficier de programmes spéciaux.

Peters et Whitford ont effectué une étude sur le comportement des étudiants anglophones inscrits au centre linguistique d'Aslicou durant la session du printemps 1975. Leur étude portait sur la façon dont les élèves percevaient les divers aspects du contexte plutôt que sur les prédictions quant au succès de la formation linguistique. L'étude de ces résultats dépasse les limites du projet actuel de recherche, mais il faut reconnaître qu'ils indiquent fortement le besoin d'inclure des variables de comportement dans toute étude générale d'un programme de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique.

Cette section traite des contributions de la Commission de la Fonction publique et du Bureau des langues, qui ont suggéré aux auteurs de la recherche B l'étude de certaines variables importantes. Nous ne voulons pas faire une étude d'ensemble de la documentation de la Commission de la Fonction publique sur la formation linguistique, mais plutôt décrire les contributions de la Commission de la Fonction publique qui ont influé sur le choix de l'équipe B relativement aux variables descriptives, pronostiques ou dépendantes.

1.2.1 Variables liées au processus d'orientation

Wells (1974) a étudié la validité du processus actuel d'orientation des candidats aux cours de formation linguistique et a présenté une justification statistique des instruments et des procédés utilisés par le Service d'orientation. En s'inspirant de cette étude et des communications personnelles qu'ils ont eues avec les employés du Service d'orientation, les auteurs de la recherche B ont décidé d'ajouter à leurs statistiques quelques-uns des coefficients, des résultats et des renseignements fournis par le Service d'orientation, et d'inclure des mesures complémentaires d'aptitude générale et des caractéristiques fondamentales de personnalité.

L'addition des notions d'aptitude générale et de traits de personnalité a été inspirée non seulement par l'étude des publications mais aussi par l'opinion exprimée par le personnel du Service d'orientation et du Bureau des langues qui, au cours des rencontres préliminaires avec l'équipe du PFL, a exprimé un point de vue selon lequel la validité des prédictions faites par le Service d'orientation pouvait dépendre non seulement des résultats de la série de tests d'aptitude administrés mais aussi de la perspicacité du conseiller qui avait remarqué sans les mesurer certains traits de personnalité caractéristiques et certains types de motivation et de comportement.

suffisamment étudiés dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde. Jakobovits, en fait, cite le test d'aperception thématique et l'Inventaire de personnalité multiphasique de Minnesota comme des exemples typiques de mesures que les chercheurs pourraient employer avec profit pour essayer d'évaluer les facteurs de personnalité de l'élève qui influent sur l'étude d'une langue seconde (Jakobovits, 1970, p. 125).

Les variables qui ont trait à la personnalité peuvent influencer de différentes façons sur l'étude d'une langue seconde. Premièrement, comme on l'a dit plus haut, elles peuvent avoir une incidence sur le degré de persévérance d'un élève au cours de sa formation linguistique, ce dernier facteur étant lui-même lié au processus d'apprentissage. Deuxièmement, il est très important de remarquer que certaines variables qui ont trait à la personnalité sont de puissants éléments déterminants des attitudes, à cause de l'étroite corrélation qui existe entre le comportement et les besoins d'adaptation personnelle de chaque individu, (Katz et Stotland, 1959; Allport, 1954) et aussi à cause du fait que les traits de personnalité déterminent en grande partie le degré individuel de résistance aux changements d'attitude. Des traits comme l'autoritarisme et la force de persuasion ont été étudiés sous cet angle. (Hoffer, 1946; Adorno et al., 1950; Janis et al., 1959). On peut également citer l'ouvrage de Guiora qui démontre la relation qui existe entre les mesures d'empathie et l'authenticité de l'accent dans la langue seconde. (Guiora, 1971). Ces études ont amené les auteurs du présent rapport à penser que les caractéristiques fondamentales de la personnalité de l'élève et du professeur peuvent, tout comme les attitudes, contribuer largement au succès des élèves inscrits aux cours du Bureau des Langues. Effectivement, des indices importants pour l'amélioration des cours de langues peuvent être découverts si l'on tient compte des attitudes fondamentales et des caractéristiques de comportement des élèves et des professeurs.

Jakobovits (1970, chapitre 3) est d'avis que le meilleur moyen de comprendre le processus d'apprentissage est de l'étudier en fonction des facteurs propres à l'élève lui-même, des facteurs qui concernent l'enseignement et des facteurs socio-culturels. Il laisse entendre que les méthodes d'enseignement d'une langue seconde doivent tenir compte de la langue elle-même et du processus d'apprentissage. Au nombre des facteurs qui sont inhérents à la personnalité de l'élève et doivent être pris en considération, il énumère les aptitudes, la persévérance et les méthodes d'apprentissage. Les deux derniers facteurs sont considérés comme pouvant être modifiés par les besoins, les habitudes, les attitudes et d'autres traits de personnalité qui jusqu'à maintenant n'ont pas été

1.1.3 Variables ayant trait à la personnalité, en rapport avec l'apprentissage d'une langue seconde:

En s'inspirant de ce principe, les auteurs de la présente étude ont inclus dans leur programme des mesures des attitudes et des points de vue de l'élève relativement à la langue seconde et à la culture qu'elle représente. Ces facteurs, ajoutés à la motivation de l'élève devant les possibilités importantes offertes aux fonctionnaires bilingues selon la politique actuelle du gouvernement sur le bilinguisme et les incidences de son application dans la Fonction publique, sont considérés comme des indices qui peuvent être importants pour l'apprentissage d'une langue seconde au moyen des cours offerts par le Bureau des Langues.

"En résumé, cette théorie soutient qu'un étudiant qui réussit à apprendre une langue seconde doit être psychologiquement préparé à adopter certains aspects du comportement qui caractérisent les membres d'un autre groupe linguistique et culturel. Les tendances ethnocentriques de l'élève et ses attitudes envers les membres de l'autre groupe sont, croit-on, des facteurs déterminants du succès relatif de ses études linguistiques. On pense que sa motivation est déterminée par ses attitudes à l'endroit des membres de l'autre groupe en particulier et des étrangers en général, et par sa conception de l'apprentissage en soi." (Gardner et Lambert, 1972, p. 3).

relativement indépendantes les unes des autres et influent parmi les fonctions primaires l'intelligence verbale et la perception spatiale (Thurstone et Thurstone, 1965). Dans ce contexte, les auteurs de la présente étude ont décidé d'inclure parmi les variables à étudier, une certaine mesure de l'intelligence et d'utiliser des indices séparés pour l'intelligence verbale et la perception spatiale plutôt que de s'en remettre uniquement à la notion de quotient intellectuel global. Ils se conforment en cela aux vues de Penfield (1953), Lennenberg (1966) et d'autres psychologues qui affirment que la faculté d'apprendre une langue seconde peut être liée au processus par lequel, durant l'enfance, l'activité de l'hémisphère cérébral gauche est dominante dans l'apprentissage du langage et celle de l'hémisphère droit dans la perception spatiale. Les auteurs s'accordent avec Jakobovits (1970) pour dire que l'existence des phénomènes neurophysiologiques liés à l'apprentissage d'une langue seconde sont tout au plus hypothétiques, mais ils croient tout de même que ce postulat mérite d'être étudié empiriquement et que les aptitudes pour l'expression verbale et la perception spatiale (qui correspondent approximativement et respectivement aux fonctions de l'hémisphère gauche et de l'hémisphère droit du cerveau) peuvent être chacune des indices de succès dans les cours de langue seconde offerts par le Bureau des langues au personnel de la fonction publique.

1.1.2 Attitudes et motivation en rapport avec l'apprentissage d'une

Langue seconde

La question des attitudes et de la motivation en rapport avec l'apprentissage d'une langue seconde a été étudiée de façon approfondie par Gardner et Lambert (1972) et par Jakobovits (1970). Les auteurs dans ce domaine s'accordent à dire que des attitudes et une motivation adéquates sont des facteurs déterminants de succès dans l'apprentissage d'une langue seconde. Gardner et Lambert ont largement démontré de façon empirique l'importance des attitudes et de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde et en définissent le principe comme suit:

1.1 PUBLICATIONS

Cette section n'a pas pour objet de présenter une bibliographie complète sur les questions et les problèmes d'enseignement d'une langue seconde. Sur ce point, le lecteur intéressé devra consulter Jakobovits (1970), Kelly (1969), Mackey (1974) et Overbeke (1972). Elle a plutôt pour objet l'étude des publications qui traitent des variables psychologiques utilisées dans la présente recherche, sous les catégories générales suivantes: aptitudes, attitudes et traits de personnalité.

1.1.1 Aptitudes générales et apprentissage d'une langue seconde

Edwards et Casserly (1971), D'Arcy (1953), Johnson (1953) et Arsenian (1937) ont fait le point sur les études de la corrélation possible entre la mesure de l'intelligence et le bilinguisme. Bien que les résultats de ces études soient loin d'être unanimes, on conclut généralement, tout en admettant que des personnes ayant des niveaux variés d'intelligence peuvent en arriver à un bilinguisme fonctionnel et que le degré d'intelligence générale n'est pas un indice majeur de succès dans l'apprentissage d'une langue seconde, qu'il y a néanmoins un rapport, faible peut-être, mais statistiquement important, entre les niveaux d'intelligence et certaines mesures de la capacité d'apprendre une deuxième langue.

Guilford (1967), Thurstone et al. (1941, 1965), Vernon (1961) et d'autres psychologues ont mis en doute la validité du quotient intellectuel comme mesure de l'intelligence ou des aptitudes en général et ont proposé d'envisager plutôt l'intelligence comme une série de facultés mentales relativement indépendantes. Thurstone et Thurstone, par exemple, considèrent l'intelligence comme une série de capacités mentales primaires

Documentation

CHAPITRE I

INTRODUCTION ET OBJECTIFS

Cette étude, qui fait partie de "l'étude indépendante" du projet de recherches sur les programmes de formation linguistique (PFL), avait pour but principal d'identifier empiriquement chez les étudiants et chez les professeurs les caractéristiques psychologiques qui peuvent avoir une incidence favorable ou défavorable sur le processus d'apprentissage du français ou de l'anglais comme langue seconde. Pour remplir ce mandat, l'équipe de la recherche B a dû franchir les étapes suivantes: étude de la documentation pertinente et entrevues avec des membres sélectionnés du personnel du Bureau des langues et des Services d'orientation des populations à étudier et des méthodes d'échantillonnage; choix des instruments de mesure des variables psychologiques à étudier; compilation et analyse statistique des données; présentation et interprétation des résultats. Chacune de ces étapes fait l'objet d'une section distincte du présent rapport.

Introduction et objectifs

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRÈS son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques (M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

GROUPE DE RECHERCHE C

Les facteurs psycho-sociaux et psycho-pédagogiques
(L'IFG: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "individuelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des

variables psycho-sociales et psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à des postes identifiés bilingues. Il est important d'étudier ces variables AVANT, PENDANT et APRES la formation linguistique du fonctionnaire afin de connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du Gouvernement, quels éléments du contexte psycho-pédagogique dans lequel se trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage? Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonctionnaires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois? Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels

(M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administratives, psychologiques, pédagogiques et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GROUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth, M.A. en psychologie et recherchiste aux écoles séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D. en linguistique appliquée (Educational Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E. (Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité globale de formation linguistique:

- a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour appliquer la Loi et la Résolution adoptée par le Parlement (juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une forme ou une autre d'incohérence?
- b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de façons différentes par les diverses instances de la formation?
- c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes soumis à la formation linguistique?
- d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards, Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;
 L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représentée par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond Leblanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur en lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Etude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Etude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

Avant-propos

LXI	Professeurs de français: Caractéristique personnelles....	197
LXII	Professeurs de français: Caractéristique personnelles (données continues).....	198
LXIII	Professeurs de français: Perceptions relatives au travail.....	202
LXIV	Professeurs de français: Manières de percevoir les professeurs et les élèves (données continues).....	204
LXV	Professeurs de français: Manières de percevoir la composition d'une classe idéale.....	205

LIII	Saturation de facteurs des variables pronostiques (Matrice de rotation factorielle Varimax) pour les élèves francophones en cours de formation linguistique continue.....	182
LIV	Notes individuelles comprises dans les prédictions des notes des critères obtenues par les élèves francophones en cours de formation linguistique continue.....	187
LV	Prédiction des normes obtenues à l'Examen de connaissances linguistiques, fondée sur les notes individuelles pour les élèves francophones en cours de formation linguistique continue.....	189
LVI	Prédiction des notes brutes obtenues à l'Examen de connaissances linguistiques, fondée sur les notes individuelles des élèves francophones en cours de formation linguistique continue.....	190
LVII	Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation attribuées par les professeurs à partir d'un échantillon d'élèves francophones en cours de formation linguistique continue, fondée sur des variables pronostiques individuelles.....	191
LVIII	Prédiction des normes obtenues à l'Examen de connaissances linguistiques, fondée sur des notes factorielles dérivées de l'analyse factorielle préli- minaire pour les élèves francophones en cours de formation linguistique continue.....	192
LIX	Prédiction des notes brutes obtenues à l'Examen de connaissances linguistiques, fondée sur les notes factorielles dérivées de l'analyse factorielle préli- minaire pour les élèves francophones en cours de formation linguistique continue.....	193
LX	Prédiction de la moyenne des notes attribuées par les professeurs à partir d'un échantillon d'élèves francophones en cours de formation linguistique con- tinue, fondée sur les notes factorielles dérivées de l'analyse factorielle préliminaire.....	194

XLIII	Prediction de la moyenne des notes d'appréciation obtenues aux tests de rendement fondée sur les résultats factoriels dérivés de l'analyse factorielle des indices pour les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....	164
XLIV	Prediction de la moyenne des notes d'appréciation attribuées par le professeur fondée sur les résultats factoriels dérivés de l'analyse factorielle des indices pour les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....	165
XLIV A	Prediction des progrès réalisés aux cours de français (évaluation personnelle) fondée sur les résultats factoriels dérivés de l'analyse factorielle des indices pour les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....	166
XLV	Elèves francophones en cours de formation linguistique continue: variables professionnelles.....	170
XLVI	Elèves francophones en cours de formation linguistique continue: renseignements personnels.....	171
XLVII	Elèves francophones en cours de formation linguistique continue: âge et échelles de salaires.....	172
XLVIII	Elèves francophones en cours de formation linguistique continue: variables relatives à l'apprentissage de la langue.....	173
XLIX	Elèves francophones en cours de formation linguistique continue: dix ministères du gouvernement les mieux représentés dans l'échantillon.....	174
L	Notes moyennes et appréciations des élèves francophones en cours de formation linguistique continue.....	175
LI	Éléments inclus dans l'analyse factorielle des variables susceptibles de servir à la prédiction des chances de succès des élèves francophones en cours de formation linguistique continue.....	179
LII	Facteurs extraits des composantes principales. Analyse factorielle de variables pronostiques possibles pour les élèves francophones en cours de formation linguistique continue.....	181

155	.....	XXXXV	Résultats individuels inclus dans la prédiction des résultats relatifs aux critères obtenus par les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....
156	.....	XXXXVI	Facteurs utilisés dans la prédiction des résultats relatifs aux critères obtenus par les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue en se servant de notes des facteurs fondés sur l'analyse factorielle des éléments principaux des variables pronostiques, avec rotation Varimax.....
157	.....	XXXXVII	Prédiction des normes atteintes selon l'Examen de connaissances linguistiques, fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....
158	.....	XXXXVIII	Prédiction des résultats bruts atteints selon l'Examen de connaissances linguistiques, fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....
159	.....	XXXXIX	Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation obtenues aux tests de rendement fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....
160	.....	XL	Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation attribuées par les professeurs, fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....
161	.....	XL A	Prédiction des progrès accomplis aux cours de français (évaluation personnelle) fondée sur les résultats individuels des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....
162	.....	XLI	Prédiction des normes obtenues à l'ECL, fondée sur les résultats factoriels dérivés de l'analyse factorielle des indices pour les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....
163	.....	XLII	Prédiction des résultats bruts obtenus à l'ECL fondée sur les résultats factoriels dérivés de l'analyse factorielle des indices pour les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....

XXVIII	Matrice de corrélation montrant les intercorrélations entre les moyennes des notes d'appréciation attribuées par les professeurs, pour l'échantillon combiné des élèves anglophones et francophones.....	131
XXIX	Matrice de corrélation montrant les intercorrélations entre les sous-tests de l'ECL pour l'échantillon combiné d'élèves anglophones et francophones.....	132
XXX	Éléments inclus dans l'analyse factorielle des variables qui doivent permettre de prédire les chances de succès des élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....	137
XXXI	Facteurs extraits de l'analyse factorielle des principaux éléments pour les variables pronostiques possibles - élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....	139
XXXII	Saturation de facteur des variables pronostiques (matrice de rotation factorielle - Varimax) concernant les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....	140
XXXIII	Tableau des intercorrélations entre l'aptitude linguistique et les variables d'aptitudes générales concernant les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....	142
XXXIV	Tableau des intercorrélations entre les variables d'attitudes générales concernant les élèves anglophones en cours de formation linguistique continue.....	143
XXXIV A	Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation attribuées par les professeurs (compréhension et expression orales et compréhension écrite) fondée sur les résultats de l'orientation préliminaire des candidats anglophones.....	153
XXXIV B	Prédiction de la moyenne des notes d'appréciation du professeur (compréhension et expression orales et compréhension écrite fondée sur les résultats de l'orientation préliminaire des candidats anglophones.....	154

130	des élèves anglophones et francophones.....	XXVII	Corrélations entre les variables des critères pendant le cours et les notes de l'ECL pour l'échantillon combiné
129	éléments des variables de critères à partir de l'échantillon combiné des élèves anglophones et francophones.....	XXVI	Facteurs extraits de l'analyse factorielle des principaux
128	à partir de l'échantillon combiné des élèves anglophones et francophones.....	XXV	Saturations de facteurs des variables des critères selon la matrice de rotation factorielle (Varimax) pour l'analyse factorielle des variables des critères
127	L'analyse factorielle des notes et des appréciations.....	XXIV	Liste des variables des critères utilisées pour l'analyse factorielle des notes et des appréciations.....
122	continue: caractéristiques personnelles (données continues).....	XXIII	Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue: caractéristiques personnelles (données continues).....
120	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: caractéristiques personnelles (données continues).....	XXII	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: caractéristiques personnelles (données continues).....
119	continue: principaux ministères représentés dans l'échantillon.....	XXI	Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue: principaux ministères représentés dans l'échantillon.....
118	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: principaux ministères représentés dans l'échantillon.....	XX	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: principaux ministères représentés dans l'échantillon.....
116	continue: variables relatives à l'apprentissage de la langue.....	XIX	Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue: variables relatives à l'apprentissage de la langue.....
115	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: variables relatives à l'apprentissage de la langue.....	XVIII	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: variables relatives à l'apprentissage de la langue.....
114	continue: âge et échelles de salaires.....	XVII	Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue: âge et échelles de salaires.....
113	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: âge et échelles de salaires.....	XVI	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: âge et échelles de salaires.....

LISTE DES TABLEAUX

Page	
I	Résumé des commentaires des élèves anglophones sur le bilinguisme..... 67
II	Résumé des commentaires des élèves anglophones sur le processus d'orientation..... 71
III	Résumé des commentaires des élèves anglophones sur l'administration des écoles de langue..... 74
IV	Résumé des commentaires des élèves anglophones sur la méthodologie des cours..... 77
V	Résumé des commentaires des élèves anglophones sur les tests et l'évaluation..... 79
VI	Résumé des commentaires des élèves anglophones sur le personnel des écoles de langue..... 81
VII	Résumé des commentaires des élèves anglophones sur leurs réactions face à la formation linguistique..... 84
VIII	Sommaire des commentaires des élèves francophones sur le bilinguisme..... 87
IX	Sommaire des commentaires des élèves francophones sur le programme de formation linguistique..... 93
X	Statistiques sur les commentaires des professeurs francophones sur le bilinguisme..... 101
XI	Statistiques sur les commentaires des professeurs francophones sur le programme de formation linguistique... 102
XII	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: variables professionnelles..... 109
XIII	Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue: variables professionnelles..... 110
XIV	Candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire: renseignements personnels..... 111
XV	Elèves anglophones en cours de formation linguistique continue: renseignements personnels..... 112

5.2.4 Professeurs francophones: Description quantitative.....	195
CONCLUSIONS.....	209
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	215
ANNEXE I.....	217
ANNEXE II.....	223

3.3.3	Variables relatives aux attitudes obtenues d'autres sources.....	52
3.3.4	Indices sur les employés, extraits des dossiers du Bureau des langues.....	52
3.3.5	Mesures de l'aptitude générale.....	53
3.3.6	Mesures des critères.....	53
3.4	Analyse des variables dans l'étude du comportement des professeurs francophones pour les cours continus.....	54

CHAPITRE IV: ANALYSE STATISTIQUE

CHAPITRE V: RESULTATS ET CONCLUSIONS

5.1	Rapport sur les commentaires des élèves et des professeurs des écoles de langue sur le bilinguisme et le programme de formation linguistique.....	64
5.1.1	Commentaires des élèves anglophones.....	65
5.1.2	Commentaires des élèves francophones en cours de langue.....	85
5.1.3	Commentaires des professeurs francophones (Ottawa - Hull - Montréal).....	90
5.2	Résultats et conclusions fondés sur l'analyse quantitative des données.....	103
5.2.1	Comparaison descriptive entre les candidats anglophones soumis à l'orientation préliminaire précédant la formation linguistique et les élèves anglophones en cours de formation linguistique.....	103
5.2.2	Analyse factorielle des mesures des critères utilisées comme indices de rendement de la formation linguistique.....	124
5.2.3	Élèves francophones en cours de formation linguistique continue: description quantitative et étude des variables qui peuvent contribuer à la détermination des critères relatifs à la langue anglaise.....	167

CHAPITRE III: TESTS, QUESTIONNAIRES ET AUTRES VARIABLES

40	3.1 Variables analysées dans l'étude des candidats anglopho-
40	nes soumis à l'orientation préliminaire.....
40	3.1.1 Mesures de personnalité.....
42	3.1.2 Mesures d'attitudes.....
44	3.1.3 Variables relatives aux attitudes provenant d'autres
44	sources.....
45	3.1.4 Variables relatives aux aptitudes, extraites des
46	dossiers des tests des Services d'orientation.....
46	3.1.5 Indices extraits des dossiers du Bureau des Langues
47	sur les employés.....
47	3.2 Analyse des variables dans l'étude du comportement des
47	élèves anglophones inscrits aux cours continus.....
47	3.2.1 Mesures de personnalité.....
47	3.2.2 Mesures des attitudes.....
47	3.2.3 Variables des attitudes obtenues d'autres
47	sources.....
48	3.2.4 Variables concernant les aptitudes, extraites des
49	dossiers des tests d'orientation.....
49	3.2.5 Indices obtenus des dossiers du Bureau des Langues
49	sur les employés.....
49	3.2.6 Mesures des aptitudes générales.....
50	3.2.7 Variables obtenues d'autres sources.....
50	3.2.8 Mesures des critères.....
52	3.3 Analyse des variables dans l'étude du comportement des
52	élèves francophones en cours de formation linguistique
52	continue.....
52	3.3.1 Mesures de personnalité.....
52	3.3.2 Mesures des attitudes.....

TABLE DES MATIERES

Page

AVANT-PROPOS.....	3
Introduction et objectifs.....	15

CHAPITRE I: DOCUMENTATION

1.1 Publications.....	19
1.1.1 Aptitudes générales et apprentissage d'une langue seconde.....	19
1.1.2 Attitudes et motivation en rapport avec l'apprentis- sage d'une langue seconde.....	19
1.1.3 Variables ayant trait à la personnalité, en rapport avec l'apprentissage d'une langue seconde.....	21

1.2 Documentation: contributions de la Commission de la Fonction publique et du Bureau des langues.....	23
--	----

1.2.1 Variables liées au processus d'orientation.....	23
1.2.2 Contributions liées à l'étude des attitudes et de la motivation.....	24
1.2.3 Contributions liées aux mesures des critères.....	25
1.2.4 Contributions liées aux variables descriptives figurant aux dossiers du Bureau des langues.....	26
1.2.5 Résumé.....	26

CHAPITRE II: POPULATIONS ET ECHANTILLONS

2.1 Candidats soumis à l'orientation.....	33
2.2 Elèves anglophones inscrits aux cours de formation linguistiques continue.....	34
2.3 Elèves francophones inscrits aux cours de formation linguistiques continue.....	36

REMERCIEMENTS

Les auteurs désirent remercier tous ceux qui ont participé aux diverses étapes de ce projet. Ils sont particulièrement reconnaissants à Sonia Sawchuck, dont l'analyse détaillée des commentaires est incluse dans ce rapport; à Bob Hopwood et ses associés qui ont établi un fichier principal de toutes les variables étudiées; à Herb Taylor et à Ann Hurd qui ont contribué patiemment et de façon experte à l'analyse statistique; à Richard Forebski qui a fourni des conseils statistiques pour l'analyse des facteurs; et à Marie-Rose Goulet, la secrétaire, pour son travail tout au long du projet.

Les auteurs remercient la Commission de la Fonction publique, qui a offert des bureaux, des salles d'examens et autres installations. Ils sont également reconnaissants aux directeurs, aux animateurs pédagogiques et aux autres membres du personnel des écoles de langue, pour leur précieuse collaboration. Pour ce qui est de l'échantillon des candidats soumis à l'orientation, les auteurs désirent exprimer leur profonde reconnaissance à Winston Wells, à Michelle Bourgon et aux membres de la section de testing et d'orientation pour leur précieuse collaboration; c'est eux qui ont contacté les futurs participants, retenu les services d'un administrateur de tests et fourni des renseignements importants concernant l'échantillon des candidats soumis à l'orientation.

En dernier lieu, les auteurs désirent adresser leurs remerciements sincères aux professeurs et aux élèves dont la participation volontaire a permis de faire cette étude.

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de

Gilles Bibeau

VOLUME 3

Recherche B

**Indices Psychologiques de
succès dans l'étude d'une langue seconde**

par

H. P. Edwards
Marjorie Bingham Wesche
Frances Smyth

avec la participation de

Sonia Sawchuck

1	RAPPORT SYNTHÈSE	2	Recherche A Mécanismes et instruments d'évaluation	3	Recherche B Indices psychologiques de succès dans l'étude d'une langue seconde	4	Recherche C Parties 1 et 2 Conditions psycho-sociales de l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde
5	Recherche D Les facteurs pédagogiques	6	Recherche E1 Préparation du fonctionnaire à la formation linguistique	7	Recherche E2 La suggestopédie au Bureau des Langues	8	Recherche E3 Les abandons et les retraits
9	Recherche E4 Programme des cours dans les ministères	10	Recherche E5 La recherche au Bureau des langues	11	Recherche E6 Les techniques d'enseignement	12	Recherche E7 Rapport d'entrevues avec les ministères et témoignages



Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 3

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gillette Bibeau)

Recherche B

Indices
psychologiques
de succès dans
l'étude d'une
langue seconde

par

H.P. Edwards
Marjorie B. Woodie
Frances Smyth
avec la participation de
Sonia Sawchuk



3 1761 1151076 0

